Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170590
Centre d'intérêt: 59

Fédération des cégeps (Québec).

Monographies réalisées dans le cadre de l'opération de recherche-action en formation sur mesure (R.A.I.) / Fédération des cégeps. -- Montréal : La Fédération, 1976.
522 p. en pag. multiple ; 28 cm.

Code: C.804. Comprend des bibliographies. Dépouillement: Le consultant en formation sur mesure / par Pierre Boucher -- Comptabilité et techniques d'enquêtes à l'intention d'un groupe d'employés du Ministère de l'agriculture / par Camille Carrier -- D'une intervention de formation en assistance sociale auprès d'agents d'aide sociale / par Robert Gagnor. -- Description et évaluation d'une intervention de formation menée par le S.E.A. du C.E.G.E.P. de Victoriaville à la Maison Ste-Clothilde inc. / par Hélène Roux -- Stage de formation au travail en équipe pour l'Association 3R / par Michel Lemay et Pierre Tousignant -- Session de perfectionnement en information / Par Jean-Marie Morand -- Analyse d'une opération de formation sur mesure / par Réal Richard et Denis Turbis.

Cote Dewey: 374.02/M751 Cote LC: LC/5219

Descripteur(s): *Enseignement aux adultes *Répertoire *Formation sur mesure *Education des adultes *Collégial (Niveau)

Réalisés dans le cadre de l'opération R.A.I. (recherche, action, information en formation sur mesure), les sept textes qui composent ce document décrivent et analysent des interventions menées sous le nom ou l'intention de la formation sur mesure par des praticiens de l'éducation aux adultes du niveau collégial. Ecrits sur une base volontaire, ces textes sont pour le moins variés. Ils décrivent des interventions qui ont duré entre deux jours et quatre ans, dans des disciplines et dans des régions différentes, avec des intentions et dans des contextes hétérogènes. Leur diversité même devrait alimenter la réflexion sur la formation sur mesure.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

F D U Q 81/0590

Monographies réalisées dans le cadre de l'opération de recherche-action en formation sur mesure (P.A.I., 1976)

E D U Q 8170590

Monographies réalisées dans le cadre de l'opération de recherche-action en formation sur mesure (R.A.I., 1976)

1. Présentation
2. Le consultant en formation sur mesure par Pierre Boucher.
3. Comptabilité et techniques d'enquêtes à l'intention d'un groupe d'employés du ministère de l'Agriculture par Camille Carrier.
4. D'une intervention de formation en assistance sociale auprès d'agents d'aide sociale par Robert Gagnon.
5. Description et évaluation d'une intervention de formation menée par le S.E.A. du Cegep de Victoriaville à la maison Ste-Clothilde Inc. par Hélène Héroux.
6. Stage de formation au travail en équipe pour l'Association 3R par Michel Lemay et Pierre Tousignant.
7. Session de perfectionnement en information par Jean-Marie Morand.
8. Analyse d'une opération de formation sur mesure (perfectionnement des personnels de secrétariat administratif et technique d'organismes d'enseignement) par Réal Richard et Denis Turbis.

notre réf.

C.804

M O N O G R A P H I E S

REALISEES DANS LE CADRE DE L'OPERATION

DE

RECHERCHE - ACTION EN FORMATION SUR MESURE (R.A.I., 1976)

PRESENTATION

CEGEP Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 — Tél.: 381-8891

L'opération R.A.I. (recherche, action, information en formation sur mesure) a été l'occasion pour douze praticiens de l'éducation des adultes des cégeps de produire un texte décrivant et analysant une intervention menée chez eux sous le nom ou l'intention de la formation sur mesure.

Un document produit en mars'76 par l'équipe de travail R.A.I., la "grille de description pouvant être utilisée lors de l'analyse d'une intervention de formation sur mesure" a servi de guide d'analyse et de description aux praticiens qui ont participé à R.A.I.

En présentant ici une sélection de ces textes, il convient d'apporter certaines remarques sur leur nature, leur intention et leur portée.

Disons d'abord ce qu'ils ne sont pas. Les textes produits à l'intérieur de R.A.I. ne sont pas le résultat d'une expérimentation systématique du processus de formation sur mesure proposé par le rapport'77.

Ils ne constituent pas un échantillon représentatif de ce qui se fait en formation sur mesure dans l'ensemble des services d'éducation des adultes des cégeps.

Ils ne sont pas non plus un recueil de modèles ou de recettes à appliquer pour faire de la formation sur mesure dans tel secteur ou telle discipline.

Si ces interventions ont été questionnées à partir de la "Grille de Description...", elles n'ont pas été conduites à partir de ce document. Il est certain qu'il existait dans le réseau un certain consensus sur les éléments d'une définition de la formation sur mesure au moment où ces expériences ont été entreprises. * Mais l'opérationnalisation du processus était encore assez limitée. Un des objectifs de l'opération R.A.I. (recherche, action, information en formation sur mesure) était précisément d'en arriver à une meilleure opérationnalisation de la formation sur mesure à partir de la discussion et de la réflexion de praticiens engagés dans des actions concrètes. En conséquence, les textes décrivant des interventions de formation sur mesure produits au cours de l'opération R.A.I. ne sauraient en aucun cas être considérés comme le résultat d'une expérimentation du processus de formation sur mesure. Cette expérimentation demeure encore à faire.

---

* Voir "La formation sur mesure maintenant et ici".

Ces textes ont été écrits sur une base volontaire par des praticiens membres des équipes de R.A.I. La première recherche ainsi qu'un sondage téléphonique réalisé en semptembre'75 avaient fait ressortir que certains S.E.A. mettaient des efforts particuliers à l'expérimentation de la formation sur mesure. C'est la raison pour laquelle on a sollicité le concours de leurs praticiens. Il s'agit donc des S.E.A. parmi les plus dynamiques du réseau par rapport à la formation sur mesure et non d'un échantillon valable pour l'ensemble des services.

Par ailleurs, il faut souligner que les S.E.A. qui ont participé à l'opération R.A.I. et qui ont produit ces textes ne sont pas les seuls services du réseau à s'intéresser à la formation sur mesure et à tenter de l'appliquer. A cause de raisons diverses, plusieurs services dont la participation avait été sollicitée ont dû refuser et d'autres ont dû abandonner au cours de l'opération. En somme, ces textes sont issus de S.E.A. où des énergies particulières sont consacrées à la formation sur mesure, ce qui leur donne une certaine valeur " d'exemplarité". Ils ne représentent pas tout ce qui se fait en formation sur mesure; ils ne sont pas davantage représentatifs de l'ensemble du réseau collégial.

Comme il est possible de le constater à la lecture de l'index descriptif (qui suit), ces textes sont pour le moins variés. Ils décrivent des interventions qui ont duré entre deux jours et quatre ans, dans des disciplines différentes, dans des régions différentes, avec des intentions différentes, dans des contextes différents. Même si, en principe, leurs auteurs utilisaient tous la même grille de description, ces textes sont plus ou moins longs, plus ou moins complets, plus ou moins critiques. Bref, ils ressemblent fort peu à un matériel de recherche standardisé.

Mais c'est peut-être dans leur variété même qu'il faut voir leur valeur la plus indéniable. Ces textes sont le fruit d'un effort de confrontation, d'analyse et de réflexion critique. Ils sont des témoignages d'une pensée et d'une pratique en évolution, étroitement liées aux conditions locales et particulières qui les ont fait naître. Ils ouvrent des pistes, alimentent la réflexion et interrogent les intentions et les conditions d'exercice non seulement de la formation sur mesure mais de l'ensemble des activités d'éducation aux adultes dans les collèges.

LISTE DES TEXTES DECRIVANT DES INTERVENTIONS EN FORMATION SUR MESURE PRODUITS PAR LES PRATICIENS A L'INTERIEUR DES EQUIPES DE RECHERCHE-ACTION.

BOUCHER, PIERRE, Le consultant en formation sur mesure. Service d'Education des Adultes, collège Bois-de-Boulogne, 26 pp.

CARRIER, CAMILLE, Comptabilité et techniques d'enquête à l'intention d'un groupe d'employés du ministère de l'agriculture. Service d'Education des Adultes, cégep François-Xavier Garneau, 23 pp.

DENIS, ROGER et GILLES BOUDREAULT, Programme de formation avec l'Union Régionale des Caisses Populaires Desjardins de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madelaine. Service de l'Education des Adultes, collège de la Gaspésie, 218 pp.

GAGNON, ROBERT, Monographie d'une intervention de formation en assistance sociale auprès d'agents d'aide sociale. S.P.A.T., collège de Valleyfield, 129 pp.

HEROUX, HELENE, Projet de formation "Ste-Clothilde". Service d'Education des Adultes, collège de Victoriaville, 118 pp.

LARIVIERE, GERARD, Une expérience d'animation populaire retranscrite à l'intérieur de la grille de travail de la formation sur mesure. Service de l'Education des Adultes, collège de Bois-de-Boulogne, 11 pp.

LEMAY, MICHEL
et
TOUSIGNANT, PIERRE,

Stage de formation au travail en équipe pour l'Association 3R. Service d'Education aux Adultes, cégep de Rosemont, 38 pp.

MATTEAU, GILLES,

Description d'une expérience Formation sur mesure dans le secteur de la formation populaire. Service d'Education des Adultes, cégep de Shawinigan, 6 pp.

McLELLAND, STANLEY,

Projet Surveillance Moderne. Service de l'Education des Adultes, cégep de Jonquière, 10 pp.

MORAND, JEAN-MARIE,

Session de perfectionnement en information. Collège de Limoilou, 20 pp.

RICHARD, REAL
et
TURBIS, DENIS,

Perfectionnement des personnels de secrétariat administratif et technique d'organismes d'enseignement. Service de l'Education des Adultes, campus de Manicouagan, 60 pp.

RICHARD, REAL
et
TURBIS, DENIS

Analyse d'une opération de formation sur mesure, initiation à l'art vocal. Service de l'Education des Adultes, campus de Manicouagan, 6 pp.

INDEX DESCRIPTIF DES TEXTES PRODUITS DANS LE CADRE DES EQUIPES DE RECHERCHE-ACTION EN FORMATION SUR MESURE

BOUCHER, PIERRE, Le consultant en formation sur mesure. Service d'Education des Adultes, collège Bois-de-Boulogne 26 pp.

L'auteur voit le rôle de consultant en formation sur mesure comme un élargissement du rôle de conseiller en formation professionnelle et comme une étape vers celui de consultant en développement des ressources humaines. Il identifie la formation sur mesure à une stratégie de développement organisationnel.

Le texte comprend six courts chapitres:

1. Qui est le consultant en formation sur mesure?
2. Rôles du consultant en formation sur mesure?
3. Habiletés requises dans la fonction "consultant en formation sur mesure".
4. Comportements recherchés chez le consultant en formation sur mesure.
5. Ethique professionnelle chez le consultant en formation sur mesure.
6. Processus d'intervention du consultant en formation sur mesure.

****

CARRIER, CAMILLE, Comptabilité et techniques d'enquête à l'intention d'un groupe d'employés du ministère de l'agriculture. Service de l'Education des Adultes, cégep François-Xavier Garneau, 23 pp.

En réponse à une demande formulée par le ministère de l'agriculture, le S.E.A.met sur pied un programme de session de 90 heures.

La situation problématique et les objectifs de l'intervention sont définis par le commanditaire. Les objectifs d'apprentissage sont énoncés par les professeurs et l'employeur.

L'auteur applique de manière critique la "grille de description". Le programme de "Techniques d'enquête" est intégré au texte. On trouve aussi un questionnaire d'évaluation de l'intervention auprès des étudiants et un questionnaire-rapport d'opération distribué aux professeurs.

*
* *

DENIS, ROGER, Dossier du programme de formation avec l'Union Régionale des Caisses Populaires Desjardins de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine, cégep de la Gaspésie, 218 pp.

L'auteur réunit sous les divisions des étapes de la grille de description formation sur mesure tous les documents décrivant le contenu des opérations de l'intervention menée par le S.E.A. de la Gaspésie auprès des gérants et comptables des caisses populaires Desjardins de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine. Ce dossier comprend entre autres un test inventaire d'habiletés en management, le programme d'apprentissage au complet y compris les instruments pédagogiques de même qu'un questionnaire et un rapport d'évaluation.

*
* *

GAGNON, ROBERT, Monographie d'une intervention de formation en assistance sociale auprès d'agents d'aide sociale. S.P.A.T., collège de Valleyfield, 129 pp.

Le texte décrit et analyse une intervention réalisée pendant deux ans auprès d'agents d'aide sociale. Il est divisé en deux parties. La première introduit et situe chacune des composantes de l'intervention: le client, le programme de formation, les intervenants et les enjeux. La deuxième partie dégage selon la chronologie de l'intervention, la dynamique du déroulement et les inter-relations entre les principales composantes de la situation.

Pour chacune des six sessions, l'auteur décrit les objectifs, le programme, les ententes, le déroulement de la session (rencontre par rencontre); il donne les instruments et les résultats détaillés de l'évaluation de la session. Il analyse aussi les interactions participants-intervenants et les interactions avec le milieu.

Le dernier chapitre, évaluation de l'intervention, permet de rendre compte de l'évaluation que les participants, leurs supérieurs immédiats et les intervenants font de l'intervention dans son ensemble et de ses résultats.

*
* *

HEROUX, HELENE, Projet de formation "Ste Clothilde", cégep de Victoriaville, 118 pp.

L'auteur décrit et analyse une intervention menée par le S.E.A. de Victoriaville auprès d'un groupe d'éducateurs spécialisés à l'intérieur d'une institution; cette intervention s'est prolongée sur une période de quatre ans.

La question centrale de son évaluation tourne autour des implications inhérentes à une intervention de formation dans un milieu organisé.

Le rapport est divisé en quatre parties correspondant aux différentes étapes du projet. A l'intérieur de chacune d'elles, on retrouve des informations sur le milieu, sur les objectifs, sur la session et sur

l'évaluation de l'étape en question. Dans "le milieu", on peut lire en filigrane l'évolution du groupe d'éducateurs en formation et les changements de mentalité de l'ensemble du personnel de l'institution. Dans la partie "session" sont décrits plus en détail certains moments pédagogiques de façon à montrer les moyens pédagogiques utilisés et les rôles joués à la fois par les professeurs et les éducateurs dans le processus de formation.

Le lecteur sera particulièrement intéressé par le développement dynamique de ce projet. Du modèle traditionnel de formation véhiculé dans la première année au modèle d'intervention des dernières étapes, l'auteur décrit le long processus d'apprentissage et de prise en charge des éducateurs de leur propre formation. Elle décrit aussi l'évolution des intervenants et de la formation sur mesure dans la confrontation à la situation.

*
* *

LARIVIERE, GERARD, Une expérience d'animation populaire retranscrite à l'intérieur de la grille de travail de la formation sur mesure. Service d'Education des Adultes, collège de Bois-de-Boulogne, 11 pp.

Il s'agit du diagnostic d'une situation et d'un projet d'intervention auprès d'une organisation communautaire italienne de Montréal. Les activités prévues ne s'étant jamais réalisées, le texte s'arrête avec la première phase du processus de formation sur mesure à laquelle est ajoutée la série d'activités d'information prévue à la suite de ce diagnostic.

En fait on peut davantage parler d'un projet d'intervention d'information et de formation auprès d'un organisme communautaire que d'une expérience d'animation populaire. Les éléments de la situation y sont analysés de façon intéressante.

*
* *

LEMAY, MICHEL
et
TOUSIGNANT, PIERRE,

Stage de formation au travail en équipe pour l'Association 3R. Service d'Education aux Adultes, cégep de Rosemont, 38 pp.

Le texte décrit les phases d'une intervention de formation populaire qui a duré dix-huit (18) heures réparties sur deux fins de semaine. Au moment de cette intervention, le S.E.A. avait déjà travaillé avec les personnes impliquées depuis plus de six mois: activités de préparation à la retraite, mise sur pied d'un colloque sur La vie à la retraite, fondation d'une association de quartier de pré-retraités et retraités.

L'animation et l'organisation communautaire s'intègrent dans cette expérience menée avec les pré-retraités et retraités de Rosemont. Tout ce processus se fragmente en d'innombrables boucles recréant partiellement le processus de formation sur mesure.

Le texte nous fait voir comment les personnes de l'Association prennent conscience d'un problème de fonctionnement et formulent à partir de là un besoin de formation. Ils identifient des objectifs d'apprentissage et les caractéristiques d'une session de formation. La relation situation - session d'apprentissage - situation est constante de même que la préoccupation de prise en charge par les participants de leur propre apprentissage.

La "grille de description" est appliquée de façon intégrale. Les instruments pédagogiques et d'évaluation sont reproduits en annexe.

*
* *

MATTEAU, GILLES,

Description d'une expérience formation sur mesure dans le secteur de la formation populaire. Service de l'Education des Adultes, cégep de Shawinigan, 6 pp.

Il s'agit de la préparation d'un projet d'activités éducatives de vingt (20) semaines destiné aux personnes du troisième âge. Le texte ne porte que sur la première phase du processus - diagnostic et projet - les autres étapes étant prévues pour les mois suivants.

L'auteur raconte la tentative du Service auprès de deux groupes de personnes âgées pour leur faire identifier des besoins d'activités éducatives et des modalités d'organisation de ces activités. Le second groupe parvient à identifier quatre (4) types de besoins et travaille avec le S.E.A. à mettre au point un programme d'activités éducatives correspondant à ces besoins.

Le texte est caractéristique des démarches d'amorce pour constituer des groupes en formation populaire. Il témoigne aussi de l'ambivalence au départ de ces expériences entre des activités culturelles et des virtualités de développement communautaire.

*
* *

McLELLAND, STANLEY, Projet Surveillance moderne, Service de l'Education des Adultes, cégep de Jonquière, 10 pp.

Il s'agit d'une session intensive de cinq jours pour le perfectionnement des contremaîtres de la division de chimie à l'Alcan. A la suite d'une définition de besoins et d'objectifs d'intervention établis par le commanditaire, le S.E.A. a élaboré une session et l'a dispensée à quatre reprises. L'auteur retrace l'origine du projet et décrit la démarche utilisée pour développer le projet pédagogique. Il ajoute trois (3) annexes au texte:

- un schéma représentant la majorité des modes d'intervention du S.E.A. auprès des entreprises;
- une évaluation de la session par un observateur du commanditaire;
- une description générale du programme de formation des contremaîtres par le Département du personnel, de la Division de la Chimie.

*
* *

MORAND, JEAN-MARIE,

Session de perfectionnement en information, collège de Limoilou, 20 pp.

Le texte rend compte d'une session de perfectionnement en information pour des militants syndicaux. Cette session d'une fin de semaine (20 heures) se tenait dans le cadre de la structure "cégep hors les murs" qui vise à répondre aux demandes des groupes populaires organisés.

L'auteur applique rigoureusement la "Grille de description pouvant être utilisée lors de l'analyse d'une intervention de formation sur mesure" dans toutes ses étapes. Il décrit les éléments en présence et les opérations réalisées à chacune des étapes. Il analyse de façon critique les liens entre la situation des participants et la session d'apprentissage. Il fait également ressortir les conditions facilitantes et les conditions contraignantes dans la réalisation de cette intervention.

*
* *

RICHARD, REAL
et
TURBIS, DENIS,

Perfectionnement des personnels de secrétariat administratif et technique d'organismes d'enseignement. Service de l'Education des Adultes, campus de Manicouagan, 60 pp.

A la suite d'une demande d'activités de perfectionnement de la part du S.G.P.O.E., le S.E.A. de Manicouagan met sur pied un comité composé des directeurs du personnel des clientèles-cibles.

Une enquête par questionnaire est menée auprès de ces clientèles pour identifier les besoins de formation. Treize (13) activités sont offertes à la clientèle conformément aux résultats de cette enquête.

Le texte décrit toutes les étapes depuis la première rencontre du comité jusqu'à l'évaluation des huit (8) activités qui ont finalement été données sur une période de sept (7) jours dans trois centre différents.

De façon critique et souvent savoureuse, l'auteur analyse la démarche adoptée par le S.E.A. et ses résultats en faisant ressortir à chaque étape les contraintes et les conditions facilitantes.

*
* *

RICHARD, REAL
et
TURBIS, DENIS,

Analyse d'une opération de formation sur mesure initiation à l'art vocal. Service de l'Education des Adultes, campus de Manicouagan, 6 pp.

Les auteurs racontent une intervention de quinze (15) heures mise sur pied en deux temps, trois mouvements. D'après les auteurs, le succès du projet est dû à trois facteurs:

- le groupe vivait déjà un besoin commun qui le motivait;
- l'organisation a été efficace parce que le temps n'a pas permis de perte d'intérêt;
- le projet était concret, pratique et les résultats palpables à court terme.

*
* *

notre réf.

C.804

M O N O G R A P H I E

REALISEE DANS LE CADRE DE L'OPERATION
DE
RECHERCHE-ACTION EN FORMATION SUR MESURE (R.A.I., 1976)

LE CONSULTANT EN FORMATION SUR MESURE

Par:

Pierre Boucher

CÉGEP Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 — Tél.: 381-8891

AVERTISSEMENT

Ce texte, produit au cours de l'opération R.A.I. (recherche, action, information en formation sur mesure), se veut l'illustration d'une démarche de précision et d'opérationnalisation du concept de formation sur mesure telle que vécue à l'intérieur d'une expérience concrète.

Les textes produits dans le cadre de R.A.I. ne sont pas le résultat d'une expérimentation systématique du processus de formation sur mesure proposé par le rapport'77.

Ils ne constituent pas un échantillon représentatif de ce qui se fait en formation sur mesure dans l'ensemble des services d'éducation des adultes des cégeps.

Ils ne sont pas non plus un recueil de modèles ou de recettes à appliquer pour faire de la formation sur mesure.

Ce texte a été écrit à l'aide d'une "Grille de description" qui était en quelque sorte une proposition de processus opérationnel de la formation sur mesure. La forme définitive de cette définition opérationnelle constitue la première partie du second rapport de recherche sur la formation sur mesure. La deuxième partie de ce rapport traite des implications organisationnelles et administratives de cette définition. Nous invitons le lecteur à lire le présent texte à la lumière et en liaison avec le second rapport de recherche sur la formation sur mesure.

L'équipe de recherche

LE CONSULTANT
EN
FORMATION SUR MESURE

Pierre Boucher
Psychologue industriel
Collège Bois-de-Boulogne
Montréal

LE CONSULTANT EN F/M

I Qui est le consultant en F/M

II Rôles du consultant en F/M

III Habiletés requises dans la fonction "consultant en F/M"

IV Comportements recherchés chez le consultant en F/M

V Ethique professionnelle chez le consultant en F/M

VI Processus d'intervention du consultant en F/M

I QUI EST LE CONSULTANT EN F/M

Depuis quelques années, il a été maintes fois démontré, que plusieurs problèmes rencontrés par les organisations requièrent pour leur solution, une approche plus large que celle qui avait toujours été fournie par les méthodes ou programmes de formation généralement utilisés.

Dans les collèges, le rôle du conseiller en formation professionnelle s'est élargi ou encore devra s'élargir. Déjà, à plusieurs endroits, nous parlons de conseiller ou consultant en formation sur mesure. De plus, je suis persuadé, au rythme où se développe cette fonction, que d'ici 5 ans, nous parlerons de consultant en développement des ressourses humaines, ce qui sera un rôle encore beaucoup plus large que celui de consultant en formation sur mesure.

Mais qui est-il ce consultant en F/M ?

Commençons par définir ce qu'est une relation de consultation. Une relation de consultation est généralement une relation volontaire entre un conseiller professionnel et un système-client [1]. Dans une telle relation, on s'attend à ce que le conseiller aide le système-client à résoudre certains problèmes. Cette relation est toujours perçue comme temporaire par les deux parties.

Le consultant en F/M est donc un conseiller externe, un professionnel qui établit une relation d'aide avec un système-client. Cette relation d'aide est généralement reliée au changement (changement d'attitudes, changement de valeurs,...), au développement (développement d'aptitudes, croissance,...), ou à l'acquisition de connaissances (gestion, production, relations humaines,...).

(1) <u>système-client</u>: généralement, un groupe de personnes qui désirent apprendre, croître, changer ou résoudre un problème.

II ROLES DU CONSULTANT EN F/M

Selon notre expérience sur le terrain, le consultant en F/M pourra être appelé à jouer différents rôles dans cette relation d'aide. Il choisira l'un ou l'autre de ces rôles dépendamment de ses propres habiletés, dépendamment de la situation et dépendamment de la demande qui lui est assignée. Toutefois, ces rôles ne sont pas mutuellement exclusifs. Ils peuvent se manifester d'eux-mêmes, de plusieurs façons, dans une relation avec un client particulier. Il ne s'agit donc pas d'un continuum statique de comportements isolés.

Examinons quatre de ces principaux rôles: analyste en formation, formateur, spécialiste en résolution de problème, stimulus.

Analyste en formation

Présentement, le rôle d'analyste en formation est ce-

lui qui est principalement joué par le consultant en F/M. Ce dernier 1) procède au diagnostic des besoins de formation avec le système-client, 2) aide le système-client à se fixer des objectifs de formation, 3) conçoit, en collaboration avec le système-client, le programme de formation, 4) définit les méthodologies à utiliser, 5) fait des recommandations sur l'embauche de tel ou tel formateur, 6) et finalement évalue, avec le système-client, l'activité éducative. Ce rôle requiert du consultant une foule d'habiletés et de connaissances. Pour n'en nommer que quelques-unes: esprit d'analyse et de synthèse, aptitude à animer des groupes, aptitude à mener des entrevues, aptitude à communiquer..., connaissances en pédagogie, andragogie, mesure et évaluation...

Formateur

Il est souvent demandé au consultant en F/M de jouer un rôle de formateur. Ce rôle traditionnel du consultant en formation est celui d'un spécialiste qui, par

ses connaissances dans un domaine donné, ses habiletés et son expérience professionnelle, est embauché pour donner une session de formation. Dans un tel cas, le système-client est entièrement responsable de définir son problème et de fixer ses objectifs de formation. Le consultant en F/M reçoit une commande à remplir. Son rôle est alors souvent double: 1) permettre au système-client d'acquérir des connaissances 2) développer chez le système-client des habiletés. De plus, il arrivera, dans les mois qui suivront la période de formation, que le consultant en F/M ait à agir comme catalyseur afin de permettre le réinvestissement des acquis dans les activités journalières.

Spécialiste en résolution de problème

Le consultant en F/M est aussi appelé à jouer un rôle de "spécialiste du processus" en résolution de problème. Il aidera le système-client 1) à définir clairement son problème, 2) à identifier les causes, 3) à élaborer des solutions, 4) à évaluer ces solutions,

5) à prendre une décision, 6) à développer un plan d'action, 7) à exécuter l'action, 8) et à évaluer l'action.

Stimulus

Il arrive aussi que le consultant en F/M doive stimuler le client à prendre une décision en lui posant des questions qui peuvent aider le client à clarifier, modifier ou changer une situation donnée. Le consultant en F/M joue alors le rôle de celui qui aide le client à déterminer quels sont les blocages qui provoquent telle situation difficile.

III HABILETES REQUISES DANS LA FONCTION "CONSULTANT EN F/M"

De quel type de personne avons-nous besoin pour remplir de façon satisfaisante tous ces rôles ? Quelles sont les qualifications dont cette personne a besoin ? Doit-elle être un spécialiste en sciences du comportement, a-t-elle besoin d'être experte en communication?.

Les qualités dont un consultant en F/M a besoin, peuvent se diviser, grosso modo, en deux catégories. D'un côté, une telle personne a besoin d'un certain nombre d'habiletés intellectuelles et, d'un autre côté, d'un certain nombre d'attributs personnels.

Esprit d'analyse

Intellectuellement, le consultant en F/M doit être pourvu d'un esprit d'analyse rigoureux. Lorsqu'une organisation fait appel à ses services, c'est généralement parce qu'elle se retrouve dans une situation qu'elle ne peut résoudre seule. Si la difficulté pouvait être facilement surmontée, on n'aurait pas besoin d'un consultant. Le consultant doit reconnaître qu'un dilemne, réel ou non, existe dans l'esprit de ceux qui recourent à ses services. Le rôle du consultant est de découvrir la nature du problème et d'identifier les causes réelles de celui-ci, donc d'aller au delà des symptômes. Pour accomplir cette tâche, le consultant doit avoir des habiletés en diagnostic.

Esprit créateur

En plus d'avoir des connaissances de base en sciences du comportement et de connaître les théories et méthodes propres à telle discipline, le consultant doit être doué d'un esprit créateur et imaginatif. Résoudre un problème est essentiellement une tâche créatrice. Aucune situation réelle de la vie n'entre, de façon parfaite, dans un moule réutilisable à volonté. La diversité et l'unicité des situations fait que le moule suggéré par les théoriciens, doit constamment être réadapté. Le consultant en F/M doit avoir suffisamment d'imagination pour innover et tailler ses concepts afin de rencontrer la demande réelle.

Tolérance à l'ambiguité

Lorsqu'un consultant en F/M entre dans une organisation, il est important qu'il soit doué d'une forte tolérance à l'ambiguité. Le premier contact avec le système-client est souvent marqué d'une certaine peur,

d'un certain affollement. Ça prend du temps pour connaître la situation réelle et pendant ce temps, tout semble confus. Le consultant en F/M doit s'attendre à ce que ceci lui arrive et il ne doit pas prendre panique pendant ce temps.

Seuil de frustration élevé

Le consultant en F/M doit être patient et doué d'un seuil de frustration élevé. Des résultats rapides, une entière collaboration et un succès complet ne sont généralement pas monnaie courante lors de courtes interventions. En effet, lorsque l'on veut changer des attitudes, des comportements, on rencontre inévitablement de la résistance, du ressentiment et même de l'obstruction de la part de ceux qui sont ou qui pensent qu'ils peuvent être affectés par de tels changements. Il est important que le consultant en F/M soit doué d'une dose de réalisme telle qu'il reconnaisse ou qu'il soit conscient, que ses actions ou ses espoirs

de changement seront au moins partiellement frustrés. Une telle maturité est nécessaire au consultant pour lui éviter des sentiments de défaite, d'échec qui souvent accompagnent des espoirs frustrés.

Capacité de communiquer

Le consultant doit être capable d'entretenir de bonnes relations avec son entourage. Il doit être capable de communiquer et d'échanger avec les gens dans une atmosphère de confiance, de tact, de respect, d'empathie. // De plus, le consultant doit être doué d'un sens développé du "timing". Le plan de développement le mieux conçu et le mieux articulé peut être rejeté si le système-client n'est pas prêt à la recevoir.

IV COMPORTEMENTS RECHERCHES CHEZ LE CONSULTANT EN F/M

Le consultant en F/M, s'il veut faire de la consultation efficace, doit avoir un comportement professionnel.

Un tel comportement ne s'acquiert pas nécessairement avec l'obtention d'un diplôme universitaire. Toutefois un tel comportement se sent dans les activités journalières du consultant en F/M. Essayons de tracer les grandes lignes d'un tel comportement.

- Son approche est une approche de "problem solving". Lorsqu'il entre dans une organisation, c'est dans le but d'aider le système-client à résoudre des problèmes. Aussi exigera-t-il, de la part du système-client, des données et non seulement des intuitions.

- Il ne développe pas de dépendance envers lui-même. Non seulement, il aide des gens à résoudre des problèmes, mais il visera à apprendre aux gens à résoudre par eux-mêmes leurs problèmes.

- Après un diagnostic de la situation, il travaille sur des causes et non seulement sur des symptômes.

- Il est prêt à apprendre et à changer.

- Il est capable d'admettre ses erreurs et, de plus, il apprend à partir de ses erreurs.

- Il est capable de dire: "je ne sais pas".

- Il se connaît suffisamment pour ne pas mêler ses propres problèmes ou besoins avec ceux du système-client.

- Il aime travailler avec des gens d'une façon qui n'est pas toujours structurée.

- Il est prêt à créer, à innover.

- Il s'en tient au niveau de la réalité et il aime échanger de façon "ouverte".

- etc...

Ces différents comportements ne sont certainement pas les seuls, ni nécessairement les plus importants d'un comportement professionnel. Toutefois, ils devraient être valorisés par le consultant en F/M.

V ETHIQUE PROFESSIONNELLE CHEZ LE CONSULTANT EN F/M

Etant donné que le consultant en F/M peut avoir des valeurs qui lui sont propres, que le système-client peut avoir lui aussi des valeurs qui lui sont propres et qui ne sont pas nécessairement les mêmes que celles du consultant en F/M, comment le consultant en F/M peut-il éviter de manipuler le système-client en essayant de lui passer ses propres valeurs ?
Une façon valable de contrôler l'éthique professionnelle est d'utiliser une procédure qui tienne compte à la fois des valeurs démocratique et scientifique. Cette procédure guidera le processus de consultation, aidera à déterminer les besoins du système-client et à évaluer les résultats de l'intervention.

Essayons de tracer les grandes lignes d'un tel contrôle éthique.

- Le plan de l'intervention doit être tracé par le système-client en collaboration avec le consultant en F/M.
  Ce n'est donc pas au consultant seul à décider de l'intervention.

- Afin que le consultant se conforme aux valeurs démocratique et scientifique, les solutions proposées aux problèmes doivent être expérimentales. Une approche expérimentale signifie mettre sur pied des plans d'action réalistes mais nouveaux qui doivent être expérimentées; ça signifie aussi construire ensemble des méthodes d'évaluation scientifiques qui révèleront si, oui ou non, les plans d'action suggérés ont permis d'atteindre les objectifs visés.

- La méthode utilisée lors d'interventions doit viser le développement du système-client, c'est-à-dire que ces gens devront être plus à même de faire face et de contrôler les situations problématiques futures, après l'intervention qu'auparavant. Le consultant doit, non seulement aider le système-client à résoudre les problèmes du moment présent, mais plutôt l'habileter à mieux faire face aux problèmes qui surgiront. Ainsi le système-client saura mieux confronter, diagnostiquer et résoudre ses problèmes.

Si nous avons des consultants en F/M qui possèdent ces attitudes, ces croyances, ces valeurs, nous pouvons être assurés que les organisations ou les systèmes-clients feront confiance aux consultants en F/M et les considéreront comme des ressources valables pouvant les aider à croître.

VI PROCESSUS D'INTERVENTION DU CONSULTANT EN F/M

La philosophie sous-tendant un tel processus n'a rien de nouveau. Si nous remontons à la fin des années 40, déjà des hommes tels que Benne de "Columbia University", Bradford du "National Education Association", Lippitt et Lewin du "Massachussetts Institute of Technology", etc., travaillaient sur les bases d'un tel processus. Comme eux, nous avons défini la consultation comme étant une relation d'aide entre un client et un consultant, et comme tel le processus d'interaction sera centré sur un problème. Le but d'une consultation efficace sera donc d'aider le système-client à résoudre un problème.

Etant donné que le principal rôle joué par le consultant en F/M est un rôle d'analyste en formation, le processus que nous décrirons est celui qu'il utilise lorsqu'il joue plus spécifiquement un tel rôle.

Le processus se divise en dix étapes.

Etape 1 :

Négociation du contrat auprès de l'organisation-client (2).

Suite à une demande du client, le consultant en F/M se rend chez celui-ci afin de rencontrer la personne qui a fait une demande de service. Cette rencontre a pour but :

A) De connaître la situation problématique rencontrée par le client.

B) De connaître les objectifs que le client poursuit.

C) De définir les attentes du client en regard du consultant.

(2) Organisation-client: généralement, la direction d'une organisation (industrie, hôpital, municipalité, centre d'éducation...) qui contacte le consultant afin de demander de l'aide.

D) De décider si client et consultant sont prêts à travailler ensemble.

E) De définir la démarche qui sera entreprise par le consultant.

F) De définir les règles du jeu: conditions de travail, financement, normes à respecter...

G) De définir les rôles qui seront assumés par le client et par le consultant.

Etape II :

Négociation du contrat auprès du système-client.

Suite à une entente avec l'organisation-client, le consultant rencontre le système-client impliqué dans la demande de service. Cette rencontre a pour but:

A) D'exposer le mandat qui lui est confié par l'organisation-client.

B) De définir les objectifs de l'intervention.

C) De définir un plan d'action d'intervention.

D) De délimiter les règles du jeu: volontariat, possibilité d'arrêt de l'intervention, possibilité de modifications...

E) De définir les rôles qui seront assumés par le consultant et par le système-client.

Etape III :

Cueillette des besoins auprès de l'organisation-client.

Le consultant rencontre l'organisation-client afin de procéder à la cueillette des besoins de formation tels que perçus par la Direction.
Il s'agira alors d'une étude approfondie du problème rencontré par l'organisation. Le consultant peut être appelé à travailler avec le bureau du personnel, le

service de formation, la direction du département où est affecté le personnel...

Une fois le problème cerné, le consultant aidera l'organisation-client à établir les objectifs à atteindre.

Etape IV :

Expression des besoins auprès des participants du système-client.

Le consultant rencontre le système-client afin de l'aider à exprimer ses besoins de formation.
Ses besoins sont l'écart entre les connaissances, les aptitudes, les attitudes... que le système-client participants possède actuellement et les connaissances, les aptitudes, les attitudes... que ~~son~~ Cette travail dans l'organisation requiert.
Il s'agira pour le système-client d'identifier les causes de cet écart.
Cueillette et expression des besoins peuvent être effectuées à l'aide d'entrevues individuelles ou de

groupe, de fiches d'évaluation, d'observation sur le terrain, de questionnaires...

Etape V :

Fixation des objectifs de l'intervention et du modèle d'évaluation.

Lorsque les causes de l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée auront été identifiées, les participants avec l'aide du consultant, établiront les objectifs à atteindre.
Les objectifs étant fixés, les deux parties en présence auront à définir le modèle d'évaluation. Qu'est-ce qui sera évalué ? Quels seront les critères utilisés ? Quelles seront les sources de données ? Comment et quand se fera la collecte des données ? Qui fera et analysera ces données ? A qui iront les résultats de cette évaluation ? A quoi servira cette évaluation ?...

Etape VI :

Conception d'un plan d'intervention

A partir des objectifs fixés par les participants, le consultant travaillera en collaboration avec un échantillon du système-client et un ou plusieurs spécialistes afin de concevoir le programme des activités de formation. Ce programme sera une esquisse du moyen prévu pour réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée.

Etape VII :

Proposition du programme de formation.

Le programme est soumis à l'organisation-client et au système-client. Chacune des parties devra se prononcer sur le programme proposé. Le consultant explique chaque activité ainsi que sa raison d'être. Si une partie des activités est insatisfaisante, des modifications peuvent être apportées.
Cette étape est très importante pour le consultant. Elle lui permet de vérifier sa saisie de la situation

problématique posée par l'organisation-client et le système-client.

Etape VIII:

Développement du contenu du programme de formation

Lorsqu'il y a eu entente au sujet du programme de formation, le consultant et les spécialistes travaillent en collaboration afin de développer chacune des activités de formation au point de vue contenu, méthodologie, média... Si le nombre de personnes à former est élevé et si les budgets le permettent, le programme est expérimenté avec un échantillon de la population à former.

Etape IX :

Formation

La formation proprement dite est dirigée par une personne-ressource venant de l'intérieur de l'organisation

ou une personne-ressource venant de l'extérieur. Ce choix est fonction des compétences et disponibilités que l'on retrouve à l'intérieur de l'organisation. Dans un cas comme dans l'autre, la personne-ressource sera un praticien du domaine à couvrir.
Généralement, les activités de formation ont lieu pendant les heures de travail des employés et dans les locaux fournis par l'organisation.

Etape X :

Evaluation

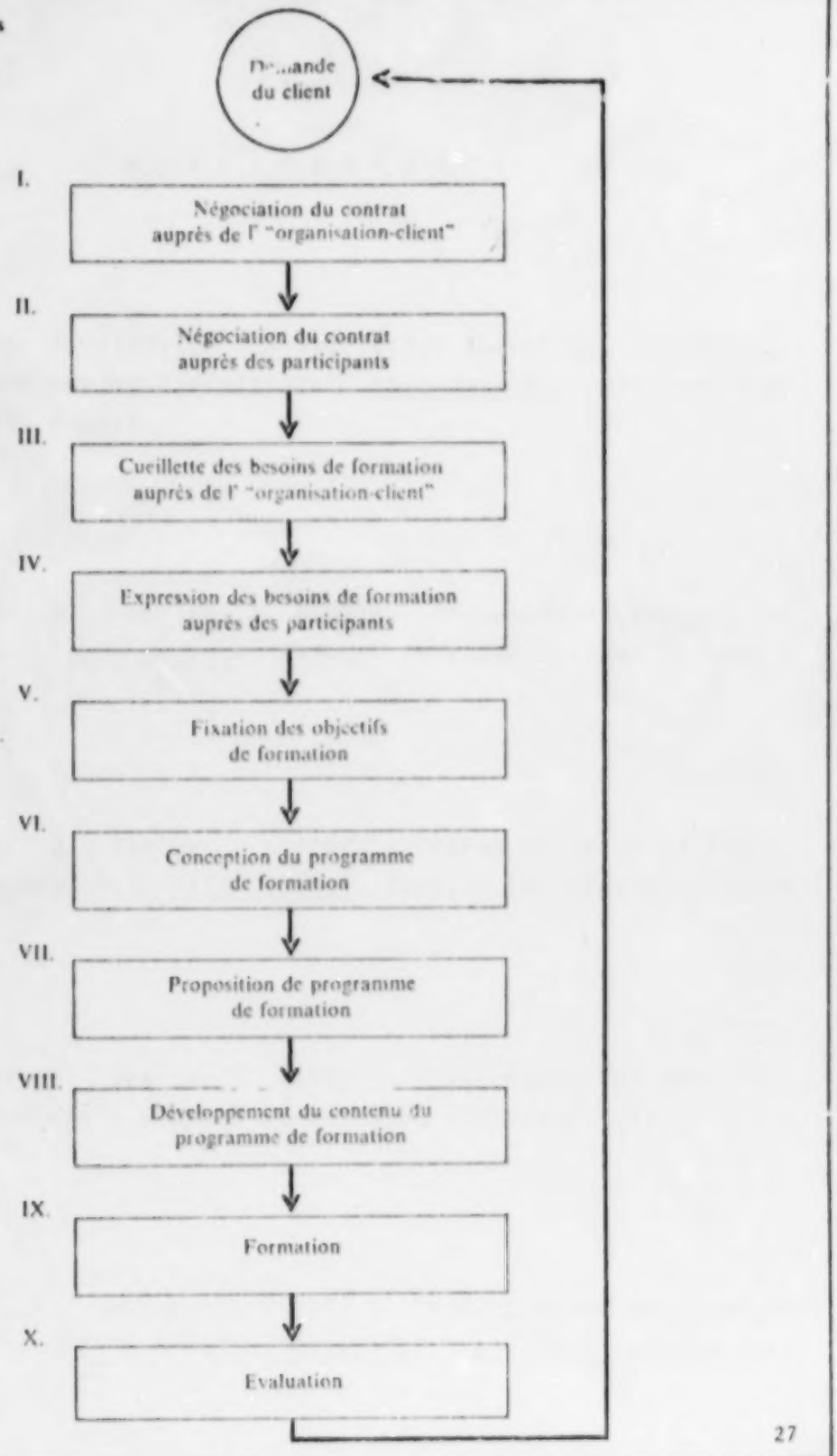
L'évaluation se fait selon le modèle établi à l'étape V. Même si ces modèles varient d'un système-client à l'autre, nous pouvons généraliser ces modèles dans celui qui suit.
Dans 80% des cas, il y a deux moments dans l'évaluation. La première évaluation a lieu immédiatement à la fin de la période de formation. Cette évaluation a pour but :

A) De déterminer si les objectifs de la formation proprement dite ont été atteints par chaque participant.

B) De permettre, à chacun, de se fixer des objectifs de travail qui permettront le réinvestissement de ses acquis dans les activités journalières.

La seconde évaluation se tient trois mois après la période de formation. Le consultant rencontre le système-client afin d'analyser si les objectifs de départ ont été atteints. Dans l'affirmative, le travail du consultant est terminé. Sinon, consultant et système-client analyseront les problèmes rencontrés dans la poursuite des objectifs fixés en fin de période de formation. Après analyse de la situation, ils élaboreront de nouveaux objectifs et concevront un plan d'action qui permettra l'atteinte de ces objectifs.

Schéma du processus d' intervention



B I B L I O G R A P H I E

Lippitt, G. (1972) : "Criteria for Selecting, Evaluating and Developping Consultants", ASTD Journal, Madison (Wisconsin), August.

Lippitt, G., Lippitt, R. (1975) : "Consulting Process in Action". ASTD Journal, Madison (Wisconsin), May - June.

Lippitt, G., Nadler, L. (1967) : "Emerging Roles of Training Directors", ASTD Journal, Madison (Wisconsin), August.

Lippitt, G., Swartz, D. (1975) : "Evaluating the consulting Process", Journal of European Training, 4,5.

Swartz, D., Fabian, J. (1975) : "Organisation Development Consultant Role Grid", Industrial Training International, 10, 1.

notre rét.

C.804

M O N O G R A P H I E

REALISEE DANS LE CADRE DE L'OPERATION
DE
RECHERCHE-ACTION EN FORMATION SUR MESURE (R.A.I., 1976)

COMPTABILITE ET TECHNIQUES D'ENQUETES A L'INTENTION D'UN GROUPE D'EMPLOYES DU MINISTERE DE L'AGRICULTURE

Par:

Camille Carrier

CÉGEP Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 – Tél. 381-8891

AVERTISSEMENT

Ce texte, produit au cours de l'opération R.A.I. (recherche, action, information en formation sur mesure), se veut l'illustration d'une démarche de précision et d'opérationnalisation du concept de formation sur mesure telle que vécue à l'intérieur d'une expérience concrète.

Les textes produits dans le cadre de R.A.I. ne sont pas le résultat d'une expérimentation systématique du processus de formation sur mesure proposé par le rapport'77.

Ils ne constituent pas un échantillon représentatif de ce qui se fait en formation sur mesure dans l'ensemble des services d'éducation des adultes des cégeps.

Ils ne sont pas non plus un recueil de modèles ou de recettes à appliquer pour faire de la formation sur mesure.

Ce texte a été écrit à l'aide d'une "Grille de description" qui était en quelque sorte une proposition de processus opérationnel de la formation sur mesure. La forme définitive de cette définition opérationnelle constitue la première partie du second rapport de recherche sur la formation sur mesure. La deuxième partie de ce rapport traite des implications organisationnelles et administratives de cette définition. Nous invitons le lecteur à lire le présent texte à la lumière et en liaison avec le second rapport de recherche sur la formation sur mesure.

L'équipe de recherche

CEGEP FRANCOIS-XAVIER-GARNEAU

Projet formation sur mesure: Comptabilité et Techniques d'enquêtes à l'intention d'un groupe d'employés du ministère de l'agriculture.

Camille Carrier,
Responsable de la Formation Professionnelle.

JUIN 1976

PROJET DE PERFECTIONNEMENT A L'INTENTION D'UN GROUPE D'EMPLOYES DU MINISTERE DE L'AGRICULTURE

Je tiens à préciser au départ que les 4 premières étape du processus ont été pratiquement intégrées dans une même phase, suite à plusieurs circonstances et contraintes en cause. En fait, toutes les interventions ou éléments relatifs à ces 4 étapes se sont concentrées autour de deux rencontre entre les différents intervenants.

ETAPES 1 - 2 - 3 et 4

Nous avions déjà eu au Cegep l'occasion de discuter de possibilités de perfectionnement avec un Conseiller en perfectionnement et en développement organisationnel du Ministère de l'agriculture. Toutefois, aucun projet précis n'avait été retenu et le tout en était resté au stade de la discussion. En octobre dernier, il revenait nous voir mais cette fois-ci avec un problème très précis et nous demandait dans quelle mesure et comment nous pouvions intervenir pour améliorer la situation en cause. Dans l'expérience qui nous préoccupe, on peut carrément dire que la situation a été définie par l'employeur. Le Conseiller du Ministère de l'agriculture, était accompagné, losqu'il nous a soumis sa problématique, de deux autres personnes qui étaient en l'occurences les supérieurs immédiats des clients avec lesquels nous aurions à travailler.

La situation qui nous est présentée est la suivante. Suite à plusieurs enquêtes et éléments relatifs au Ministère de l'agriculture, le dit Ministère a dû se doter dans des délais assez restreints d'une équipe d'enquêteurs, aptes à effectuer des recherches et à faire des vérifications visant à établir le bien fondé ou non des demandes de subventions exigées. Ce qu'il est très important de souligner à ce sujet, c'est dans quelles conditions physiques et matérielles cette équipe a été constituée. Comme nous l'avons déjà souligné, cela fut fait dans des délais de temps assez restreints. En plus, certaines contraintes matérielles ou budgétaires ont empêché l'organisation d'embaucher un personnel supplémentaire et spécialisé pour effectuer ces tâches d'enquêteurs. Donc, fait très important, la plupart des employés affectés à ces tâches d'enquêteur, étaient déjà à l'emploi du Ministère à titre d'agents de bureau et ont été tout simplement mutés et affectés à ces nouveaux emplois. Je n'ai cependant eu aucune information concernant les critères qui ont prévalu lors de la sélection et du choix des employés aptes à effectuer ces tâches. En fait, tous ces éléments commençaient déjà à cerner une première partie du problème. Naturellement, il nous fut clairement signifié que la plupart des employés en cause dans cette situation, n'avaient aucune préparation ni académique, ni professionnelle, aucune expérience pertinente préalable à leur bon fonctionnement dans les nouveaux rôles qui leur ont été confiés. Naturellement, ce qui en découle c'est que la plupart de ces personnes ont énormément des difficultés d'adaptation à leur nou-

veau rôle et effectuent leur travail dans des conditions morales rendues très pénibles à cause justement d'une préparation inadéquate. Ils manquent, non seulement d'expérience, mais surtout d'un bagage assez considérable de connaissance et de techniques professionnelles directement reliées à leurs fonctions.

Il y a un autre volet au problème. Les personnes concernées, c'est-à-dire nos nouveaux enquêteurs, lorsqu'ils reviennent au Ministère après leur semaine de travail remettent les résultats de leurs investigations aux employés du Service de la comptabilité qui, eux doivent pratiquement travailler avec les rapports d'enquêtes qui leurs sont fournis. Ces derniers sont encore présentement des agents de bureaux. Il ne connaissent rien aux techniques d'enquête, ils doivent collaborer en approuvant les recommandations ou remarques émises par leurs confrères. Ils doivent donc travailler en étroite collaboration avec nos enquêteurs et ont énormément de problèmes eux aussi à remplir leur tâche de façon valable.

En fait, le Ministère nous dit ceci lorsqu'il parle du problème; nous comptons réunir ces deux petits groupes de personnel (environ 15 personnes) à l'intérieur d'une session commune de perfectionnement, session qui devrait normalement les rendre plus aptes à mieux remplir leurs rôles respectifs dans l'organisation. Il est possible que ces employés, nous dit-on, soient reclassifiés éventuellement dans un

corps de techniciens, mais l'organisation tiendrait à ce que les performances se soient quand même préalablement améliorées avant que le changement soit fait. Cette intervention de perfectionnement, semble être également pour l'organisation (l'employeur), un moyen d'entrevoir peut-être un peu quel pourra être plus spécifiquement le type de formation qui pourrait être exigible dans l'attribution de ces tâches. C'est un premier pas vers ce qui peut être fait, et, au départ on admet facilement qu'on est conscients que cette session ne sera peut-être elle-même que la sensibilisation et l'ouverture à des étapes ultérieures beaucoup plus importantes.

En fait, les transformations attendues de la formation sont à peu près les suivantes.

1. Que les employés concernés acquièrent des connaissances et des techniques relatifs à leur champ d'action dans l'organisation.

2. Qu'ils remplissent leur tâche par le fait même avec beaucoup plus d'habileté professionnelle.

3. Que leur rendement soit nettement amélioré et ce,surtout en terme d'efficacité.

Précis ons que les attentes face aux transformations que devrait apporter la formation sont, à ce stade, uniquement exprimées par l'employeur. L'employeur semble pour sa part considérer que les supé-

rieurs immédiats des personnes concernées sont les plus qualifiés pour déterminer des effets attendus en termes de transformation.

Lors de l'identification de la situation, l'employeur pose certaines limites. Il attend de nous que nous rendions son employé plus apte à fonctionner mais ne désire absolument pas, plus spécifiquement en ce qui concerne les techniques d'enquêtes, que les personnes visées par la formation en arrivent à se considérer comme des policiers.

Si l'on veut parler des besoins et des ressources du commanditaires, on peut commencer par préciser que le Ministère souhaiterait que ses enquêteurs puissent obtenir une sorte de pouvoir quasi-judiciaire. Or, ces personnes manquent évidemment de connaissances pour s'avérer capables d'effectuer des enquêtes ayant une validité la plus légale et significative possible.

A ce stade-ci certains problèmes-cibles sont nettement identifiés:

1. Les employés éprouvent beaucoup de difficultés professionnelles.

2. Certains rencontrent des problèmes d'adaptation.

3. Avant de reclassifier ces employés, on désire un rendement amélioré.

4. On ne peut obtenir un pouvoir quasi-judiciaire pour ce personnel, si une formation préalable n'a pu le rendre plus apte et mieux préparé à se servir dans son travail de ce pouvoir.

Naturellement nous réalisons que la formation à offrir devrait normalement toucher presque tout le personnel appelé à travailler en étroite collaboration avec nos clients. Malheureusement, on devra se contenter, dans cette première étape, de concentrer nos premiers efforts à notre groupe de 15 personnes directement impliqués dans le processus d'enquête et d'évaluation des enquêtes effectuées.

C'est toujours à ce moment précis de l'intervention que l'on établit quels devraient être les agents précis impliqués dans la préparation du projet. Nul besoin de parler de l'employeur, puisqu'il est directement à l'origine du projet. Il est entendu que le Cegep participera au plan d'élaboration du programme et à l'élaboration des objectifs d'apprentissage. Lorsque je dis "Cegep", je parle en l'occurence du Conseiller en Enseignement Professionnel et des agents formateurs plus spécifiquement les professeurs qui seront appelés à travailler à dispenser la formation.

L'Employeur a bien des ressources physiques à proposer. Tout d'abord, il prévoit que la formation pourra être donnée sur place, au Ministère même, dans des salles de cours qui seront éventuellement aménagées suivant

les recommandations des professeurs. Il semble que ce désir de voir la formation donnée sur place, soit relié à un désir de l'employeur de ne pas mettre des gens qui ont cessé d'étudier depuis longtemps dans une situation d'insécurité et de dépaysement. De plus, on s'entend au départ, pour que la dite formation soit donnée à même l'horaire de travail du personnel en cause.

Je ne peux vraiment pas parler, à cette étape-ci d'expression des besoins et des attentes des participants. Les seuls éléments qui venaient d'eux furent des éléments transmis de façon indirecte par leurs supérieurs immédiats. En effet, ces derniers prétendaient les avoir préalablement consultés et ce, individuellement. Je ne suis pas en mesure de donner les motifs précis, et bien définis qui ont fait que l'employeur n'a pas tenu à ce que ses employés participent activement à toutes les étapes de l'intervention. Bien subjectivement, il m'apparaît qu'on a plutôt considéré que ces derniers s'avéreraient incapables, à cette étape, de préciser de façon très explicite leurs attentes et leurs besoins en matière de formation. On a donc décidé, (je parle ici de l'employeur) de partir plutôt de problèmes concrets rencontrés par les employés dans la réalisation quotidienne de leur tâche.

A la fin du déroulement, on devrait pouvoir parler du diagnostic de la situation. En fait, il n'y a pas

eu de moment défini où l'on a parlé explicitement de diagnostic. Ce diagnostic, c'est implicitement la somme de tous les éléments préalablement cités et énoncés plus haut.

ETAPE 5 -DEFINITION DES OBJECTIFS DE L'INTERVENTION

Je risque de me répéter un peu si je veux parler d'objectifs généraux de l'intervention. En fonction, de la situation expliquée plus avant dans mon texte, il est ressorti que les changements souhaités s'avéraient les suivants:

A) Changements d'ordre structurel:

1. Obtenir que les personnes en cause, obtiennent un pouvoir quasi-judiciaire.

2. Conséquemment à l'obtention de ce pouvoir, une meilleure définition de leur rôle et une reclassification éventuelle.

B) Changements dans les ressources humaines

1. Rendre les employés plus aptes à remplir leur tâche de façon valable dans les domaines priorisés suivants:

   - Comptabilité
   - Techniques d'enquêtes

2. Les faire prendre conscience d'une nouvelle conception de leur rôle et de leurs possibilités.

A cette étape, de la définition des objectifs de l'intervention, le Cegep fut appelé à collaborer, mais il est pourtant assez évident que l'employeur se conservait quand, même beaucoup plus d'impact que nous sur la définition de ces éléments. J'irais même plus loin, ~~(j'ai eu l'impression qu'à même plus loin,~~ j'ai eu l'impression qu'à certains moments on en arrivait à nous précisément simplement l'information à ce sujet.

ETAPE 6- REDACTION DU PROJET

Il n'y a pas eu de façon formelle de rédaction proprement dite du projet. Il y a plutôt eu un échange verbal entre l'employeur et les professeurs concernés. On a plutôt fait à cette occasion une sorte de révision globale des problèmes soulevés, des attentes face àla formation et des divers résultats escomptés.

Ce qui a été plus précisément fixé, à cette étape, ce sont les diverses conditions matérielles à considérer. On s'est assuré que le Service des Finances avait bel et bien les ressources financières nécessaires (Salaire des professeurs, libération des employés). Il n'y a eu aucun problème majeur de ce côté là. Le groupe a été fixé à 15 et il est même décidé que l'un des supérieurs immédiat (M. Gilles Paiement) suivra également le cours avec le groupe. Le fait pour cette per-

sonne d'assister au cours avec ses employés nous semblait pouvoir devenir une entrave possible à un échange véritable entre les formateurs et les formés. Nous n'avions cependant pas le choix, puisque le Ministère finançait le projet et qu'il semblait que ce soit assez important que le supérieur immédiat en connaisse au moins autant que ses subalternes concernant les nouvelles techniques et puisse apprécier par la suite l'utilisation des connaissances acquises. De par la personnalité de M. Paiement, cela n'a pas semblé poser toutefois de gros problèmes sur le plan pédagogique. La session de formation sera d'une durée de 90 heures, à raison d'une journée de 6 heures par semaine.

ETAPE -7 PRESENTATION DU PROJET (programme)

Il faudrait peut-être expliquer plus clairement ce qui s'est passé dans les faits après les étapes décrites plus avant. Après avoir fait le tour de la situation, c'est-à-dire lorsque celle-ci a été nettement définie et que les problèmes aient tous été assez bien explorés, il y a eu l'entente suivante entre le Cegep et l'employeur. Les professeurs du Cegep ont dit à l'employeur: Nous croyons avoir en main assez d'éléments pour travailler et préparer une ébauche du programme que nous pourrions vous offrir par la suite et regarder ensemble ce qui vous semble bon ou non. Le

Ministère (l'employeur) s'est montré très satisfait de cette approche et il fut convenu qu'une rencontre subséquente serait tenue au cours de laquelle les formateurs feraient la présentation de leur programme.

Les deux professeurs, entre-temps, se sont procuré beaucoup de documentation sur les différentes lois et procédures en vigueur au Ministère de l'Agriculture. (Exemple: loi sur les subventions aux agriculteurs). Ils sont allés chercher des informations beaucoup plus précises encore sur toutes les tâches devant être effectuées par les éventuels étudiants. A partir de ces éléments, ils ont préparé une sorte de syllabus du cours qu'ils pouvaient offrir. En décembre dernier, les deux professeurs tenaient une rencontre avec les gens du Ministère de l'agriculture, rencontre au cours de laquelle ils présentaient un aperçu du programme pouvant être offert. Le Ministère s'est montré très satisfait de ce qui était proposé, mis à part quelques modifications mineures proposées par les supérieurs immédiats des étudiants présents à la rencontre.

En fait, le projet présenté était très ouvert quant au contenu. Au départ les professeurs ont voulu qu'il soit assez général et ont souhaité grandement pouvoir y apporter des ajustements ou des modifications lorsqu'ils le soumettraient à leurs étudiants. Il a même été précisé, que même durant le cours, les professeurs étaient prêts à modifier leur contenu ou leurs approches dépendamment des réactions ou recommandations des participants aux cours.

ETAPE VIII -FIXATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Les objectifs d'apprentissage ont été tout d'abord énoncés dans les termes suivants par les professeurs et l'Employeur. (Encore ici, aucun étudiant ne participe).

A) Techniques d'Enquêtes:

- L'étudiant connaîtra les principes de base des techniques d'enquête, en termes de devoirs et de responsabilités, de qualités et d'aptitudes.

- Il deviendra capable à travers toutes les situations qu'il rencontrera d'établir un diagnostic précis et objectif.

- Il sera en mesure de faire concrètement et scientifiquement la preuve en bonne et dûe forme du diagnostic qu'il aura posé. Cette preuve devra pouvoir être définie selon des principes scientifiques pré-établis.

- Il sera capable d'obtenir la confession et les aveux des personnes mises en cause.

- Il sera capable d'effectuer de façon valable une entrevue ou interrogatoire.

- Il sera en mesure d'effectuer toutes les opérations inhérentes à une enquête en bonne et due forme (Dépôt des pièces pour la preuve, fouille de suspect, visite à la cour, etc.)

- Il pourra rédiger de façon claire et légale un rapport d'enquête valable.

B) Comptabilité:

- L'étudiant connaîtra les principes de base de la comptabilité.

- Sera capable de reconstituer le journal et le bilan à travers les "petites" comptabilités des agriculteurs.

- Il pourra contrôler et colliger sur les comptabilités en cause les informations à caractère financier, et ce, sous une forme claire et précise.

- Il pourra évaluer et représenter le résultat d'exploitation des agriculteurs.

- Il deviendra capable d'identirier et de déterminer les pièces justificatives importantes dans les situations qu'il aura à juger dans son travail.

- Il sera capable de porter un jugement de valeur fondé concernant le bien-fondé ou non des demandes des agriculteurs en cause en matière de subvention.

Tel que précisé au début de l'étape, les étudiants n'ont participé en aucune façon à l'élaboration des objectifs d'apprentissage. Ces derniers ont été définis par les agents formateurs et ce à partir de tous les éléments qui leur avaient été fournis par les personnes du milieu (organisation).

En termes d'objectifs de réinvestissement, on a prévu

que les étudiants devraient essayer de mettre en pratique aussitôt que possible dans leur travail, les nouvelles techniques qu'ils allaient acquérir. Chacun des objectifs d'apprentissage, d'ailleurs, correspond d'une certaine façon, à une ou plusieurs des tâches précises qu'il se doit d'effectuer quotidiennement.

ETAPE IX -CONCEPTION DU PROGRAMME D'APPRENTISSAGE

En termes de contenu proprement dit du programme nous n'avons pour l'instant en main que celui de Techniques d'enquêtes. Ce dernier se lisait comme suit:

a) Les principes d'enquête, connaissance de base de l'enquêteur, ses qualités, ses devoirs, ses responsabilités, son sens de l'observation, la nécessité de développer la mémoire, la description physique, etc...

b) Les types fondamentaux d'enquêtes, les enquêtes sur les incidents qui constituent des violations des lois et des règlements, enquêtes sur les aspects personnels.

c) Les renseignements et les preuves, sa définition, les différentes et principales sortes de preuves, la méthode scientifique de preuve, le fardeau de la preuve, les témoins; ouïe-dires et les déclarations.

d) La définition de la confession: sortes de confessions; personnes en autorité; les règles de la confession extra-judiciaire, admissibilité d'une confession extra-judiciaire, admissibilité d'une confession; la mise en garde.

e) L'Entrevue et l'interrogatoire: préparation pour une entrevue; moment et endroit propice; méthode privilégiée pour diriger une entrevue; plan d'un interrogatoire, technique de l'interrogatoire; façon de prendre des notes durant l'interrogatoire ou l'entrevue.

f) Préservation de la preuve, principes généraux en cause; endroit où déposer les pièces justificatives ou incriminantes; accès aux laboratoires; formes diverses de preuves.

g) Confrontation, modus operandi, descente, fouille de suspect, fouille sur lieux du crime ou de l'infraction, les principales sources d'information; visite et comparution à la cour, discussion du groupe et examens.

h) Rédaction formelle et légale du rapport d'enquêtes; termes techniques à utiliser, principaux éléments à identifier dans le rapport.

N.B. Il est important de souligner que tous les aspects du programme sont traités de façon à rencontrer les besoins du groupe dans l'application du programme agricole.

Dans le cas des deux programmes en cause (Comptabilité et Techniques d'enquêtes) il est entendu au départ que les professeurs utiliseront beaucoup la méthode d'animation, tenteront de faire participer les étudiants de

façon active; également il est précisé qu'on tentera de faire des études de cas choisis à travers des situations et des problèmes concrets vécus par les participants.

ETAPE X -PRESENTATION DU PROGRAMME

Le programme a d'abord été présenté par les professeurs en cause, aux représentants du ministère de l'agriculture en l'occurence les supérieurs immédiats des étudiants.

Par la suite préalablement au cours proprement dit, les professeurs ont exposé à leurs groupes d'étudiants un résumé du programme qu'ils auraient l'occasion d'étudier au cours de la session.

En fait très peu de commentaires furent apportés par les étudiants. Plusieurs ont demandé des informations supplémentaires, ont amené certaines questions concernant certains points précis du programme mais ces derniers n'ont pas, comme tel, porté de jugement critique sur le contenu proposé, et n'on fait aucune suggestion de rajout, d'amendement ou de modification au programme.

Du côté de l'employeur, on a tenu à préciser qu'il serait apprécié que les études de cas qui seront faites lors du cours soient directement issues de problèmes déjà vécus par les employés. Il n'y a eu aucun problème à ce sujet, puisque cet élément avait déjà été envisagé au départ.

Lors, de cette présentation du programme, il y a également eu entente entre l'employeur et les professeurs à l'effet que de nombreux travaux pratiques seraient effectués par l'étudiant.

ETAPE XI -SESSION

Malheureusement, j'ai très peu d'éléments à fournir sur le déroulement même de la session, au niveau des activités, des rôles prévus, des modifications et des activités nouvelles. Cette description aurait exigé des professeurs un travail assez onéreux et assez long car ce sont les seuls qui auraient pu fournir une description assez élaborée de leurs activités à cause de certaines contraintes de temps, je n'ai pu obtenir d'informations détaillées à ce sujet.

ETAPES XII- XIII ET XIV

J'ai mis toutes ces étapes ensemble parce qu'il me semblait difficile d'élaborer chacune d'entre elles individuellement.

Si l'on parle d'évaluation, il y a d'abord eu une évaluation qui était effectuée par le professeur tout au long du cours. Chaque chapitre vu par les étudiants m'a-t-on dit se terminait par un court questionnaire permettant de vérifier la matière vue. En plus un examen final permettait de déterminer le degré de connaissances assimilées.

Comme évaluation plus globale de l'expérience, nous avons fait parvenir deux questionnaires relativement aux cours donnés, un pour le professeur et un autre destiné à chacun des étudiants qui a suivi le cours. Les questionnaires en cause sont d'ailleurs fournis ci-joint. Nous sommes bien conscients que les réponses pouvant être données par ces questionnaires, ne peuvent nous donner des informations aussi détaillées et approfondies que nous l'aurions souhaité. Ils peuvent cependant, nous donner une appréciation globale du travail que nous avions fait. Malheureusement, la compilation des résultats du questionnaire n'a pas encore été faite, car nous venons tout juste de recevoir les copies dûment remplies. Le questionnaire n'a pu être rempli par les étudiants qu'avec le consentement et par le biais de l'employeur. C'est en effet ce dernier qui leur a transmis le questionnaire et nous l'a retourné. Même pour un questionnaire aussi rudimentaire, l'employeur avait des réticences à laisser ses employés le remplir.

L'employeur lui, a fait remplir aux étudiants un questionnaire qui devait permettre de vérifier les acquis et surtout de faire établir par ces mêmes étudiants quels seraient les domaines et les champs plus spécifiques qu'ils pourraient prioriser pour réinvestir la matière assimilée. Encore là, il nous a été impossible d'obtenir les résultats de cette évaluation, nous n'avons même pas pu étudier la teneur d'un de ces questionnaire non-rempli.

En termes de relance, le Ministère devait nous rencontrer pour décider de la nécessité ou non de continuer l'apprentissage ou de réorienter nos efforts dans d'autres secteurs mais la rencontre n'a pas encore eu lieu.

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION

FORMATION SUR MESURE - CEGEP F.-X.- GARNEAU

1. Que pensez-vous de la formation que vous avez reçue de notre Cegep?

   Je suis -

   a) *Très satisfait* ◯

   b) *Satisfait* ◯

   c) *Je suis satisfait mais certains points m'ont déçu?* ◯

   d) *Insatisfait* ◯

2. Quel était votre principale motivation lorsque vous vous êtes inscrits à ces cours?

   a) *J'ai suivi le cours suite à la demande de mon employeur* ◯

   b) *Je désirais me perfectionner dans mes fonctions actuelles* ◯

   c) *Je désirais augmenter ma scolarité en obtenant une certification du cegep* ◯

   d) *Autres: (Précisez)* _____

   _____

3. Le professeur a utilisé surtout comme méthode d'enseignement:

   a) *L'animation* ◯

   b) *Cours magistral* ◯

   c) *Audio-Visuel* ◯

   d) *Beaucoup d'exercices pratiques directement reliés à mon travail* ◯

   e) *Autres: (Précisez)* _____

   _____

   _____

4. Que pensez-vous du fait d'avoir suivi vos cours sur vos lieux de travail?

   a) *J'ai bien aimé l'expérience* ◯

   b) *J'aurais préféré suivre mes cours au Cegep* ◯

5. Que pensez-vous de l'horaire qui avait été fixé à 1 journée par semaine soit le vendredi?

   a) J'ai été satisfait de cet horaire ◯

   b) J'aurais préféré deux demies journées séparées au cours de la semaine ◯

   c) J'aurais préféré un autre jour que le vendredi ◯

   d) J'aurais aimé suivre ces cours le soir ◯

6. Le contenu du cours de comptabilité vous a-t-il fourni des connaissances utiles dans l'exercice de vos fonctions actuelles?

   a) Beaucoup ◯

   b) Assez ◯

   c) Très peu ◯

   d) Aucune ◯

7. Si le cours de comptabilité vous a apporté des connaissances utiles à votre fonction, quelles sont les tâches que vous allez pouvoir faire plus facilement maintenant?

   _____

   _____

   _____

8. Le cours de comptabilité a-t-il répondu aux divers problèmes qui ont pu se poser pour vous dans votre travail?

   a) Le cours m'a permis de résoudre plusieurs problèmes ◯

   b) Le cours m'a donné certains éclaircissements mais n'était pas assez en relation avec ma tâche ◯

   c) Le cours ne m'a aidé à résoudre aucun problème ◯

9. Au début du cours de comptabilité et lors du cours, avez-vous eu l'occasion d'exprimer vos besoins au professeur?

   a) Beaucoup, à plusieurs occasions ◯

   b) Suffisamment ◯

   c) Peu ◯

   d) Très peu ou pas du tout ◯

10. Pouvez-vous dire en quelques mots quelles sont les éléments principaux que vous avez pu étudier à ce cours de comptabilité?

_____

_____

_____

11. Lorsque vous avez débuté votre cours de comptabilité, le professeur vous a présenté le programme. Ce programme a-t-il changé en cours de session suite à des recommandations ou remarques de votre groupe?

Oui ◯ *Non* ◯

11.1 Si le programme a été modifié, expliquez: _____

_____

_____

12. Avez-vous été satisfait de l'enseignement dispensé par votre professeur en comptabilité?

a) *Très satisfait* ◯

b) *Assez satisfait* ◯

c) *Un peu déçu* ◯

d) *Insatisfait* ◯

13. Que pensez-vous du cours de Techniques d'Enquêtes qui vous a été dispensé?

a) *J'ai été très satisfait* ◯

b) *Assez satisfait* ◯

c) *Un peu déçu* ◯

d) *Insatisfait* ◯

14. Est-ce que le cours de Techniques d'Enquêtes vous a rendu plus apte à mieux faire votre travail?

a) *Oui, beaucoup* ◯

b) *Oui, assez* ◯

c) *Très peu* ◯

d) *Pas du tout* ◯

14.1 Si oui, quelles sont les éléments qui vont le plus vous aider et pour faire quelles tâches?

_____

_____

_____

15. Le programme qui vous a été proposé au début par le professeur en Techniques d'Enquêtes a-t-il été modifié en cours de session suite à des remarques ou demandes du groupe?

Oui ◯ *Non* ◯

15.1 Si oui, expliquez: _____

_____

_____

16. Avez-vous été satisfait du professeur en Techniques d'Enquêtes?

a) *Très satisfait* ◯

b) *Assez satisfait* ◯

c) *Un peu déçu* ◯

d) *Insatisfait* ◯

16.1 Si vous avez été déçu ou insatisfait, expliquez: _____

_____

_____

17. Pour les deux cours que vous avez suivi, est-ce que les professeurs ont vraiment tenté de faire le lien entre la matière enseignée et les tâches que vous avez à effectuer dans votre travail?

a) *Beaucoup* ◯

b) *Assez* ◯

c) *Peu* ◯

d) *Très peu ou pas du tout* ◯

18. Est-ce que vous avez senti que la forme d'enseignement que vous avez reçu était différente de ce que vous avez connu lors de vos études régulières?

a) Très différente ◯

b) Assez différente ◯

c) Je n'ai vu aucune différence ◯

19. Est-ce que les cours que vous avez suivi ont répondu à tous vos besoins de formation?

a) J'en sais amplement pour effectuer mes tâches ◯

b) Je souhaiterais poursuivre plus profondément dans une ou dans les 2 matières ◯

c) J'aurais besoin de plus de connaissance encore, même dans d'autres domaines pour mieux effectuer mon travail ◯

20. Le Cegep aimerait savoir, en quelques mots, dans quelle mesure les cours donnés ont pu vous aider dans vos fonctions de travail. Expliquez ce que vous ont apporté les cours, et si vous avez d'autres remarques à faire, allez-y, nous serons très heureux de les connaître: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

MERCI BEAUCOUP!

RAPPORT D'OPERATION DU PROFESSEUR

FORMATION SUR MESURE

1. Quelle fut la réaction première des participants de votre groupe, lorsque vous leur avez présenté votre programme?

_____

_____

_____

1.1 Vous ont-ils fait des suggestions dès le début ou bien s'ils ne se sont exprimés que plus tard lors du cours?

_____

_____

_____

2. D'après vous, quelles étaient les principaux objectifs ou plutôt les motivations qui amenaient ces personnes à suivre ce cours?

_____

_____

_____

2.1 Avez-vous eu l'impression que ces dernières étaient plutôt poussées ou forcées par l'administration à suivre ce cours?

_____

_____

_____

3. Est-ce que les participants ont beaucoup fait appel à leur vécu et à leur situation de travail, pour essayer d'appliquer les connaissances transmises? Exemples: _____

_____

_____

_____

4. Au départ, il était entendu que le programme pourrait changer en cours de session pour mieux répondre aux besoins des participants. Y-a-t-il eu des changements effectivement dans le programme proposé?

_____

_____

_____

4.1 Si oui, était-ce suite à des demandes des participants?

_____

_____

_____

4.2 De quel ordre, étaient les remarques ou demandes des participants à ce sujet?

_____

_____

_____

5. Quelle méthode avez-vous privilégiée pour dispenser cette formation? (Animation, participation, etc...)

_____

_____

_____

6. Le fait que le programme donné l'ait été sous forme de formation sur mesure vous a-t-il demandé beaucoup de temps de préparation (beaucoup plus que pour un cours normal)?

_____

_____

_____

7. Croyez vous que le fait que des notes étaient prises durant les cours par le Ministère et le fait que M. Paiement (supérieur immédiat de certains) ait assisté aux cours, ont empêché les participants de s'exprimer librement durant le cours concernant leur expérience?

_____

_____

_____

8. Avez-vous rencontré des problèmes particuliers durant le cours? Si oui, lesquels?

_____

_____

_____

9. Considérez-vous que les objectifs du cours aient été atteints par les participants?

_____

_____

_____

10. Y-a-t-il eu des contraintes d'ordre matériel ou autre qui ont entravé votre travail?

_____

_____

_____

11. Selon vous, le mode d'enseignement formation sur mesure que vous avez expérimenté devrait-il être plus utilisé?

_____

_____

_____

12. Quelles sont vos impressions ou vos remarques sur l'expérience que vous avez vécue?

_____

_____

_____

_____

_____

.-.-.-.-.-..-.-.--.-.

TROISIEME DIMENSION VERTICALE DE LA GRILLE D'ANALYSE

Il serait inutile dans mon cas de reprendre toutes les étapes. Ce que je voudrais préciser en terminant, c'est le facteur astreignant qui a joué au long de l'expérience, en l'occurence les contraintes amenées par l'employeur. Il y a eu là erreur de notre part. Au début de l'élaboration du projet, certaines exigences auraient dû faire l'objet de négociations entre nous et l'employeur. Les circonstances en cause (notre peu d'expérience en formation sur mesure surtout) ont fait que bien des étapes auraient pu être prévues et exigées dès le départ par le Cegep. Malheureusement on n'a même pas pensé à les déterminer.

Lorsque plus tard, durant le projet, nous avons voulu introduire certains éléments nouveaux (relance, réinvestissement etc.) la chose a été impossible et refusée parce que non prévue et discutée dès le départ.

Je voulais également en profiter pour souligner le très gros problème qui s'est posé lorsqu'il a fallu trouver des professeurs prêts à se donner tout le travail exigé pour une telle forme d'enseignement.

notre réf.

C.804

M O N O G R A P H I E

REALISEE DANS LE CADRE DE L'OPERATION
DE
RECHERCHE-ACTION EN FORMATION SUR MESURE (R.A.I., 1976)

D'UNE INTERVENTION DE FORMATION EN ASSISTANCE SOCIALE AUPRES D'AGENTS D'AIDE SOCIALE

Par:

Robert Gagnon

CÉGEP Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 — Tél 381-8891

AVERTISSEMENT

Ce texte, produit au cours de l'opération R.A.I. (recherche, action, information en formation sur mesure), se veut l'illustration d'une démarche de précision et d'opérationnalisation du concept de formation sur mesure telle que vécue à l'intérieur d'une expérience concrète.

Les textes produits dans le cadre de R.A.I. ne sont pas le résultat d'une expérimentation systématique du processus de formation sur mesure proposé par le rapport'77.

Ils ne constituent pas un échantillon représentatif de ce qui se fait en formation sur mesure dans l'ensemble des services d'éducation des adultes des cégeps.

Ils ne sont pas non plus un recueil de modèles ou de recettes à appliquer pour faire de la formation sur mesure.

Ce texte a été écrit à l'aide d'une "Grille de description" qui était en quelque sorte une proposition de processus opérationnel de la formation sur mesure. La forme définitive de cette définition opérationnelle constitue la première partie du second rapport de recherche sur la formation sur mesure. La deuxième partie de ce rapport traite des implications organisationnelles et administratives de cette définition. Nous invitons le lecteur à lire le présent texte à la lumière et en liaison avec le second rapport de recherche sur la formation sur mesure.

L'équipe de recherche

MONOGRAPHIE

D'UNE INTERVENTION DE FORMATION

EN ASSISTANCE SOCIALE

AUPRES D'AGENTS D'AIDE SOCIALE

Robert Gagnon
S.P.A.T.
Collège de Valleyfield

TABLE DES MATIERES

Table des matières..... i

Introduction..... 1

PREMIERE PARTIE: LES ELEMENTS DE LA SITUATION..... 5

. Chapitre 1: Le client..... 7
. Chapitre 2: Le programme de formation..... 17
. Chapitre 3: Les intervenants..... 23
. Chapitre 4: Les enjeux..... 27

DEUXIEME PARTIE: LES ELEMENTS EN INTERACTION..... 31

. Chapitre 5: Préparation de l'intervention..... 33
. Chapitre 6: 1ère session: Organisation et planification du travail..... 41 41
. Chapitre 7: 2e session: Informations légales..... 69
. Chapitre 8: 3e session: Stages pratiques..... 89
. Chapitre 9: 4e session: Techniques d'intervention sociale auprès des Individus I..... 115
. Chapitre 10: 5e session: Problèmes familiaux..... 131
. Chapitre 11: 6e session: Etude de cas..... 145
. Chapitre 12: Evaluation de l'intervention..... 153

INTRODUCTION

Cette monographie se veut être une description et une analyse d'une intervention de formation réalisée, pendant deux ans, par le Service de perfectionnement et d'assistance technique - S.P.A.T. - du Collège de Valleyfield.

C'est dans le cadre d'une recherche sur la formation sur mesure que cette monographie a été préparée et l'auteur s'est servi de la grille de description pouvant être utilisée lors de l'analyse d'une intervention de formation sur mesure, comme grille d'émergence des principaux éléments de l'intervention. Cependant la présente monographie ne suit pas les étapes de cette grille mais plutôt l'évolution chronologique de l'intervention, afin d'en dégager toute sa richesse et sa dynamique interne.

De toute façon, lorsque le SPAT s'est engagé dans l'intervention, il n'identifiait pas son approche à de la "formation sur mesure", mais plutôt à une approche collective institutionnelle et à de la formation par le groupe. A cette époque, le concept naissant de la formation sur mesure, ainsi que la philosophie et la méthodologie du SPAT, se développaient parallèlement, tout en s'inspirant et s'influençant mutuellement.

Le présent texte est divisé en deux parties. La première, LES ELEMENTS DE LA SITUATION, veut introduire et situer séparément chacune des composantes de l'intervention - le client, le programme de formation, les intervenants et les enjeux -

avant même que l'intervention ne débute et que ces composantes ne soient en interaction. La deuxième partie, LES ELEMENTS EN INTERACTION, veut dégager, à partir du début de l'intervention et selon sa chronologie, la dynamique du déroulement et les interrelations entre les principales composantes de la situation.

Il est ici important de noter que dans l'intervention, chacun des cours s'est donné à raison de 3 ou 4 groupes à la fois. Pour des raisons pratiques, il n'est pas question, dans la monographie, de chacun des groupes à chacun des cours, mais plutôt de l'ensemble des groupes pour chacun des cours. Ainsi la monographie est donc un reflet le plus fidèle possible de la moyenne des groupes, avec cependant les inconvénients que cela représente.

De même, pour les besoins de l'analyse, mais aussi parce qu'il est impensable de tout relever dans le détail ce qui s'est passé et vécu durant deux ans, le texte s'en tient à ce qui apparaît être le plus important et le plus significatif.

Notons enfin que l'auteur a été un des intervenants dans le programme de formation décrit et si cela ne garantit pas l'objectivité, ni même la fidélité, il est cependant en mesure de garantir son intention et son effort d'objectivité et de fidélité.

PREMIERE PARTIE

LES ELEMENTS DE LA SITUATION

1. Le client
2. Le programme de formation
3. Les intervenants
4. Les enjeux

CHAPITRE 1

LE CLIENT

1.1- Ses caractéristiques

Le Service de l'aide sociale est une organisation jeune avec de vieilles origines. Ses origines publiques remontent à la Loi de l'assistance publique de 1921 et au Secours direct. Subventionnée en partie par les municipalités, en partie par le provincial et en partie par le fédéral, l'aide sociale était, sous la responsabilité des municipalités, associée à l'ensemble de services sociaux au fur et à mesure de leur développement. A cette époque l'aide financière concernait principalement les frais d'hospitalisation des "indigents". Cependant chaque municipalité développait ses normes et critères et ses champs particuliers de service.

Les structures et les politiques actuelles sont fondées sur la Loi de l'aide sociale de 1970 et l'ensemble est intégré au Ministère des affaires sociales du Québec (MAS). Ainsi à partir des normes, critères, règlements et procédures introduits par la loi, l'aide sociale apporte une assistance financière à tous ceux qui, y ayant droit, en font la demande.

Les agents de l'aide sociale (a.a.s.), chargés d'appliquer cette loi auprès des bénéficiaires se voient confier 3 rôles [1]:

. attribution:
  - accueil
  - application de la loi et des règlements
  - collecte des données
  - attribution d'aide: durée et forme

. gestion des cas:
  - vérification
  - contrôle
  - information

. revalorisation:
  - planification
  - évolution des plans de relèvement

Au niveau des structures, du moins celles qui nous intéressent ici, notons les groupes suivants:

<u>niveau local</u> (englobant centre urbain et environnement)

. agents d'aide sociale (a.a.s.)
. chefs d'équipe environ 1 par 6 a.a.s. pour superviser le travail
. agents de bureau (a.b.) pour le travail administratif et de secrétariat
. directeur de bureau

---

(1) <u>Tâches et responsabilités que la loi 26 commande à l'agent d'aide sociale</u>, Ministère des affaires sociales (M.A.S.)

niveau régional (régions administratives du Québec)

. a.a.s. chargés de dossiers spécialisés
. personnel administratif et de secrétariat
. directeur régional et adjoints

niveau provincial

. direction générale de l'aide sociale
. service de formation du M.A.S.

Enfin soulignons quelques caractéristiques à propos du personnel. DÛ à ses vieilles origines, on retrouve des personnes qui ont vécu plusieurs évolutions du Service à tout point de vue et travaillé dans des cadres forts différents. Par ailleurs à cause de la jeunesse du Service et de son expansion, on retrouve plusieurs employés qui viennent de différents milieux de travail: ex-professeurs des anciennes Ecoles techniques, ex-commis de compagnies d'assurances ou de bureaux de comptabilité, etc... Les âges varient entre 22 et 65 ans et la moyenne pourrait se situer autour de 35 ans. Les niveaux de scolarité sont variés, mais plus de la moitié du personnel n'a pas dépassé les études secondaires. Les directeurs de bureaux locaux ont à peu près tous été d'abord des a.a.s. et ont ainsi des caractéristiques comparables aux a.a.s., exception faite de leur moyenne d'âge qui est supérieure.

Notons enfin que les plus jeunes ont une scolarité plus élevée et que les plus âgés n'ont pas nécessairement une expérience plus longue comme a.a.s..

1.2- Sa situation

Les années 1970 à 1973 marquent une période de transformation profonde pour l'ensemble des services de santé et de bien-être avec la Commission Castonguay-Nepveu comme fer de lance. Aussi des changements s'effectueront au fur et à mesure des travaux, rapports et recommandations.

Le premier élément de cette transformation viendra de la Loi d'aide sociale adoptée vers la fin de l'année 1970. Cette loi, comme on l'a dit plus haut, redéfinit les services qui seront offerts et donc les rôles, fonctions et tâches, mais aussi centralise l'ensemble des services au niveau provincial sous la responsabilité du M.A.S.. C'est à partir de là que s'établiront progressivement, avec des réajustements fréquents, les structures hiérarchiques et fonctionnelles, les règlements de la loi et les procédures. Ainsi pour le personnel le titre de sa fonction, le nom de son service, son employeur, ses rôles, ses tâches, etc... tout est changé et en changement. A travers tout cela, les a.a.s. se disent surchargés de travail (ils s'occupent de deux à trois cent cas chacun), et leurs directeurs en général l'admettent.

De plus toute cette réorganisation est temporaire car l'aboutissement de la réorganisation devra s'inscrire à long terme dans la politique de la sécurité du revenu ou du revenu minimum garanti touchant des services aussi divers actuellement que les régimes fédéraux et provinciaux de pensions de vieillesse, allocations familiales, accidents de travail, assurance-chômage...

A court terme cependant un changement important concernera l'implantation de l'informatique à l'aide sociale. C'est durant l'année 1973 que chaque bureau local sera relié à un ordinateur central compilant les données pour chaque bénéficiaire, effectuant des opérations de vérification et émettant les chèques d'aide. Ce changement technologique est présenté par la direction du ministère comme devant permettre une réduction du travail clérical pour les a.a.s. et par la même occasion favoriser un travail plus en profondeur auprès des bénéficiaires.

Enfin en 1972 avec le bill 65, l'ensemble des services sociaux et de santé[1] sont intégrés dans le cadre du M.A.S. et seul l'Aide sociale, ou à peu près, restera à l'écart, compte tenu du revenu minimum garanti à venir. C'est alors que sera confirmée la rupture des liens qui avaient existé auparavant avec les Services sociaux et qu'apparaîtra l'isolement de l'aide sociale.

Les transformations et l'influence de la Commission Castonguay-Nepveu amènent l'aide sociale à prendre conscience de son état et de son rôle mais aussi à se remettre en question. La loi confère aux agents un rôle de suivi et de relève auprès des bénéficiaires, mais la réalité est toute autre. Perçus par les bénéficiaires comme des inquisiteurs et des coupeurs-de-chèques les a.a.s. eux se perçoivent comme des enquêteurs, des donneurs-de-chèques et des remplisseurs-de-formules ce qui n'est guère mieux. Ils aimeraient faire beaucoup plus de travail social

---

(1) C.R.S.S.S., C.S.S., C.H., C.A., C.L.S.C.

auprès de leurs bénéficiaires et beaucoup moins de paperasserie. Quant aux enquêtes... elles deviendront désormais des cueillettes de données et des entrevues.

En 1971 et 1972 la Direction générale de l'aide sociale, conjointement avec le Service de formation du M.A.S. met en branle une vaste opération appelée "Court terme et moyen terme". Cette opération menée auprès de tous les a.a.s. de la province va canaliser et traiter les principales remises en question et les malaises et mécontentements. Cette opération se réalise à travers des questionnaires de recherche des besoins, des sessions d'animation auprès des a.a.s., des rencontres de confrontation avec la direction générale et quelques sessions de formation.

1.3- La problématique

Nous allons dresser ici simplement une liste des éléments de la problématique qui se dégage de la situation.

a) du point de vue des a.a.s.:
   - ils sont surchargés de travail
   - ils n'aiment pas le travail qu'ils font parce que trop clérical
   - ils aimeraient faire plus de travail social
   - ils n'aiment pas leur statut de commis ou fonctionnaire, non plus que le salaire correspondant
   - ils viennent de vivre des bouleversements majeurs et sont dans l'attente de d'autres à venir avec la sécurité du revenu.

- ils ne maîtrisent pas la nouvelle loi et surtout ses règlements complexes et fréquemment réajustés
- les procédures sont en évolution constante
- ils ne réalisent qu'une partie des rôles que la loi leur confère.
- ils ne sont pas formés pour remplir les rôles plus sociaux

b) du point de vue de la direction de l'aide sociale:

- le service n'assume qu'une partie des rôles que la loi demande et même cette partie n'est pas remplie d'une façon satisfaisante
- l'ensemble du personnel, autant directeurs locaux qu'a.a.s., n'est pas formé pour assumer l'ensemble des rôles
- les nouveaux rôles commandent une scolarité accrue pour l'engagement (D.E.C.) et un statut de technicien en assistance sociale.

1.4- Priorités et formation

C'est donc à travers l'opération "court terme et moyen terme" que se dégagent les éléments de la problématique et que se profile l'orientation du service, mettant l'accent sur la fonction de revalorisation: planification et plan de relèvement de la clientèle. La direction générale s'engage à fournir des structures de développement et d'appui ainsi que des outils de travail. Par ailleurs elle poursuit également l'amélioration des fonctions d'attribution et de gestion des cas.

La direction générale mise sur deux conditions pour réaliser ses orientations: l'implantation de l'informatique et la formation des a.a.s.

A partir d'une description de l'ensemble des tâches commandées par la loi, les a.a.s. étaient invités par questionnaire à identifier leurs besoins de formation et les formes privilégiées. Le service de formaiton du M.A.S. en collaboration avec la direction de l'aide sociale en a tiré l'essentiel pour bâtir le projet de formation.

Pris comme un des éléments-clés dans la solution des problèmes de l'aide sociale, la formation recevait l'assentiment de toutes les parties pour des raisons cependant différentes.

Les agents y voyaient un premier geste concret de leur employeur confirmant l'orientation plus sociale de leur travail. Ils y voyaient l'occasion de hausser leur statut, certains visaient le statut de semi-professionnels. Plusieurs espéraient une augmentation de salaire et aussi pour plusieurs la formation représentait l'acquisition de crédits ou diplômes utiles à la sécurité d'emploi ou à la mobilité personnelle. Mais malgré et à travers ces différents buts, bon nombre valorisaient en soi les situations de formation, indépendamment des objectifs profcssionnels, se disant que de toute façon la formation peut être intéressante et profitable sur le plan personnel.

Pour la direction générale, la formation allait assurer la réducation des carences dans les tâches d'attribution et de gestion des cas et servir de base au développement de la revalorisation. Mais la formation allait aussi permettre d'ajuster la scolarité des a.a.s. aux nouvelles exigences et enfin assurer, par une moyenne accrue de scolarité, une meilleure situation dans la mise en place éventuelle de la sécurité du revenu.

C'est donc sur ces bases, ces espoirs et ces attentes que va s'articuler concrètement le projet de formation, d'abord dans le cadre même de l'opération "court terme et moyen terme", portant sur la réforme de la loi d'aide sociale et une sensibilisation à la relation d'aide; puis finalement dans le cadre d'un programme de formation à long terme.

CHAPITRE 2

LE PROGRAMME DE FORMATION

2.1- Ententes et objectifs

Avec en poche les orientations de la direction générale et les besoins de formation exprimés par les a.a.s., le service de formation du M.A.S. négocie une attestation d'études collégiales (A.E.C.) avec la D.G.E.C.[1] du ministère de l'éducation (M.E.Q.)

PENSEE DIRECTRICE ET CHOIX DES COURS:[2]

Compte tenu des besoins exprimés par les Agents d'Aide Sociale, de l'avènement du nouveau système de télé-informatique, des objectifs de la gérance et de la grille de cours offerts dans les CEGEP, la pensée directrice suivante a été mise de l'avant pour arrêter le choix de cours composant l'Attestation d'Etudes Collégiales offerte à tous les Agents d'Aide Sociale:

Le cours 388-303-73 donnera à l'Agent d'Aide Sociale une vision de la Sécurité Sociale au Québec, alors que le cours 388-921-73 lui permettra de considérer l'aspect organisationnel de sa tâche et l'organisation de son travail. Deux cours de psychologie appliquée permettront l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques au plan de l'individu (388-603-73) et

---

(1) Direction générale de l'enseignement collégial

(2) Tâches et responsabilités que la loi 26 commande à l'agent d'aide sociale, M.A.S.

au plan de la famille (388-301-73) par le moyen d'étude de cas spécifiques à l'Aide Sociale. L'exploration de la Législation Sociale (388-906-73), cadre juridique dans lequel l'agent opère quotidiennement, aboutira au plan concret sur la "question des cas actifs" (388-201-73) en mettant l'accent sur les opérations de suivi, de relance et de contrôle axé d'abord vers des modes d'information auprès de la clientèle et des contacts plus soutenus. Viendra ensuite une série de stages pratiques (388-920-73) axés sur les services complémentaires vers lesquels l'agent peut orienter son client.

OBJECTIF GENERAL:(1)

Permettre aux adultes praticiens dans un bureau d'Aide Sociale d'acquérir une partie de la formation correspondant au champ de spécialisation du programme "Assistance Sociale"...

OBJECTIFS OPERATIONNELS:(2)

Aider l'Agent d'Aide Sociale à:

- Organiser les connaissances acquises via l'expérience de travail et l'analyse de son vécu quotidien.
- Développer les habiletés et les comportements susceptibles d'améliorer la relation praticien-client
- Collaborer efficacement avec les services complémentaires vers lesquels il peut référer un client.

---

(1) Programme d'attestation d'études collégiales pour les agents de l'Aide Sociale autorisé par la DIGEC le 25-09-73, M.A.S.

(2) Idem

Pour la DGEC, l'entente consiste à s'engager à décerner un A.E.C. à tous les a.a.s. qui auront complété dans l'un des CEGEP désignés le programme suivant:

388-303-73	SECURITE SOCIALE
388-921-73	ORGANISATION ET PLANIFICATION DU TRAVAIL
388-603-73	ETUDE DE CAS
388-301-73	PROBLEMES FAMILIAUX
388-906-73	INFORMATIONS LEGALES
388-201-73	TECHNIQUES D'INTERVENTION SOCIALE AUPRES DES INDIVIDUS I
388-920-73	STAGES PRATIQUES

De plus elle s'engage à accorder une exemption au 388-303-73 avec une équivalence pour tous les a.a.s. qui ont participé aux sessions dans le cadre de l'opération "court terme et moyen terme".

Par ailleurs la DGEC réaffirme l'autonomie des CEGEP en tout ce qui concerne l'orientation des objectifs, la programmation, les contenus et les méthodes.

Le service de formation du M.A.S. misera donc sur une collaboration volontaire des CEGEP pour s'assurer que ceux-ci rejoindront sa pensée directrice, son objectif général et ses objectifs opérationnels. C'est principalement cette préoccupation qui le guidera dans le choix de l'encadrement.

2.2- Encadrement et rôles

Les a.a.s. d'une région doivent s'inscrire au CEGEP désigné et "le M.A.S. mettra à la disposition de chacune des régions un agent de liaison qu'il financera et qui aura comme tâches entre autres:

- promouvoir, auprès des a.a.s. et des employeurs, le projet de recyclage
- faciliter les communications entre le Collège et les candidats
- agir comme consultant auprès du Collège
- assister, s'il y a lieu, le Collège dans l'organisation du cours
- favoriser l'application immédiate des acquis de formation dans le travail de l'a.a.s."(1)

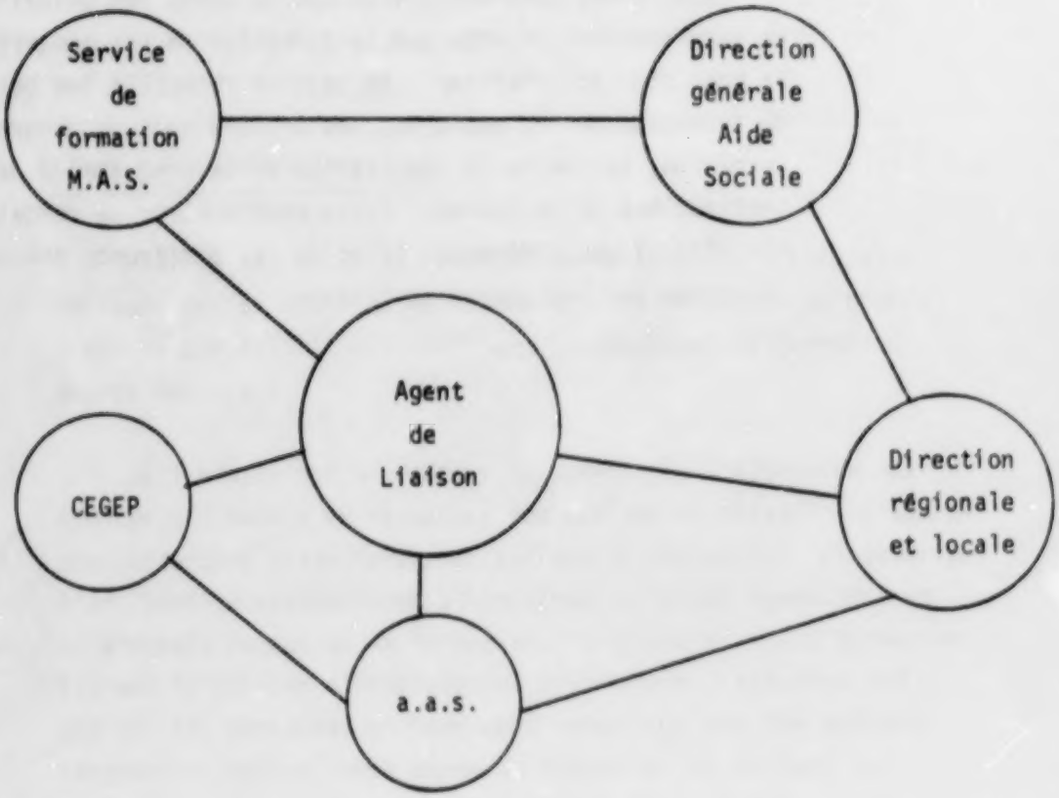
Cet agent de liaison travaillera sous la responsabilité fonctionnelle du responsable de la formation au M.A.S. et sous la responsabilité hiérarchique du directeur de la région où il sera affecté.

Comme on le voit déjà, et dans les faits, cet agent de liaison devient le pivot central de tous les groupes reliés au projet de formation.

---

(1) Informations relatives au projet de recyclage des agents de l'aide sociale en emploi, M.A.S., 9 oct. 73.

Les liens prévus pourraient s'illustrer de la façon suivante:



2.3- En résumé

Nous avons donc un Service qui se donne des priorités de développement et mise sur la formation de ses employés de la base pour les réaliser. Ce service recueille les besoins de formation de ses employés, les traduit dans un programme de formation, et confie la réalisation de ce programme à des institutions de formation. Enfin pour assurer un certain contrôle et une cohérence, il relie les différents groupes concernés par des agents de liaison.

CHAPITRE 3

LES INTERVENANTS

3.1- Leurs caractéristiques

Pour la région de la rive-sud de Montréal, l'institution désignée est le CEGEP de Valleyfield. A l'intérieur du CEGEP, c'est le S.P.A.T.[1] qui réalisera le programme de formation auprès des a.a.s.

Le S.P.A.T. est un secteur du Service de l'éducation des adultes qui oeuvre en formation des adultes au travail. L'approche collective caractérise les actions de formation. Il valorise l'utilisation systématique et continue du groupe comme lien et déterminant majeur de la formation. C'est ainsi que l'animation devient la méthode d'intervention privilégiée. Beaucoup plus axé sur les personnes et leur cheminement que sur les matières, intégrant l'action comme moyen de formation, se collant aux réalités de la vie et du monde du travail, accordant une aussi grande importance au savoir-être et au savoir-faire qu'au savoir, le SPAT recherche un perfectionnement moins livresque, plus impliquant, puisant davantage dans les ressources et le vécu des participants, éclairant davantage l'action concrète, et habilitant mieux à agir.[2]

---

(1) Service de perfectionnement et d'assistance technique

(2) Tiré de Pour une agence de développement de l'éducation permanente, S.P.A.T., 1973

L'équipe est composée de cinq professionnels dont la formation et les expériences rejoignent des domaines aussi près et aussi différents que l'animation, la pédagogie, la psycho-éducation, l'andragogie et l'audio-visuel. Ils travaillent en équipe pour préparer les interventions, les animer et les évaluer. "L'animateur assiste le groupe dans son analyse des problèmes de travail qui deviennent les révélateurs de ses vrais besoins de perfectionnement: il l'assiste dans la définition d'objectifs de formation; il lui aide à se donner et à bien utiliser tout un éventail d'instruments de formation (dont l'action réelle de changement dans le milieu); il lui aide enfin à évaluer ses apprentissages."(1) De plus, ils croient en "l'absolue nécessité de maintenir des liens étroits avec les plus hautes instances des institutions" qui les accueillent comme intervenants car si elles "ne sont pas directement impliquées dans le processus de changement, il faut les impliquer indirectement pour au moins éviter des incompréhensions pénibles."(2)

C'est ce que le SPAT convient d'appeler la "formation par le groupe" et l'"approche collective institutionnelle". Dans le processus et la démarche de formation avec un groupe, le SPAT fait appel, au besoin, à des personnes-ressources spécialistes dans les objets d'apprentissage du groupe et ce généralement pour un apport ponctuel.

---

(1) Pour une agence de développement de l'éducation permanente, SPAT, 1973

(2) Idem

3.2- Le contrat

Le Collège de Valleyfield fut désigné en fonction du SPAT. Ce dernier menait déjà une expérience pilote de formation auprès de quelques a.a.s. et le Service de formation du M.A.S., qui suivait de près cette expérience, était intéressé aux services du SPAT pour la réalisation du programme d'A.E.C. auprès des a.a.s. de l'ensemble de la région de la rive-sud de Montréal. C'est pourquoi le CEGEP de Valleyfield, qui n'offre pas l'option "Techniques d'assistance sociale" au secteur régulier fut quand même un des collèges désignés dans l'entente M.A.S. - M.E.Q. et par conséquent autorisé à offrir le programme pour le groupe visé. Cette entente stipulait que le programme devait être réalisé en deux ans, c'est-à-dire entre janvier 1973 et décembre 1975.

Dans ce contexte, le SPAT comme intervenant n'a pas négocié de contrat et c'est de l'entente provinciale M.A.S. - M.E.Q. que se dégage implicitement un contrat. Le reste se précisera à partir des ententes qui s'élaboreront au fur et à mesure de l'établissement des liens avec l'agent de liaison, les participants et la direction régionale et les directions locales.

CHAPITRE 4

LES ENJEUX

A partir des éléments de la situation décrits dans les chapitres précédents, tentons ici de dégager les enjeux majeurs du projet de formation. Nous en voyons deux qui nous guideront tout au long de l'analyse de la deuxième partie de cette monographie: l'adaptation de la formation aux participants et au milieu; puis le réinvestissement des acquis de formation.

4.1- Adaptation de la formation aux participants et au milieu

Les questions que nous pouvons poser ici rejoignent celles que nous pourrions poser à toute intervention de formation dans une organisation:

- Dans quelle mesure les intervenants seront-ils capables d'adapter leur approche aux besoins, ressources et attentes des participants?
- Dans quelle mesure les participants s'adapteront-ils au style d'intervention des intervenants?
- Dans quelle mesure les contenus de formation seront-ils significatifs et pertinents au vécu et à l'expérience des participants?

- Quelles interactions se développeront-elles entre les participants en cheminement et ceux qui ne participeront pas au programme (directeurs ou autres a.a.s.)?
- Dans quelle mesure les besoins et attentes des participants et ceux de l'organisation seront-ils conciliables?
- Dans quelle mesure l'organisation des sessions de formation sera-t-elle compatible avec les exigences et les contraintes du milieu de travail?

Comme on peut le constater, l'enjeu est grand pour les intervenants. Par ailleurs dans la situation, il y a des atouts majeurs. Premièrement le SPAT a déjà des expériences de la formation dans des organisations et il a une approche qui se veut collée au vécu et aux besoins des gens. Deuxièmement, un agent de liaison doit assurer les liens entre toutes les parties concernées. Enfin une expérience pilote de formation est menée par le SPAT avec quelques a.a.s. depuis 2 ans.

4.2- Réinvestissement des acquis de formation

- Dans quelle mesure les espoirs des a.a.s., de modifier leur travail suite à la formation, trouveront-ils une concrétisation?
- Dans quelle mesure l'évolution des tâches des a.a.s. dans les bureaux locaux correspondra-t-elle à l'évolution de la formation?

- Dans quelle mesure l'intégration dans le travail, des acquis de formation, sera-t-elle favorisée et facilitée dans les bureaux?

Ici l'enjeu concerne ceux qui sont dans les lignes d'autorité: direction générale, régionale et locale. Il y a deux atouts majeurs: les priorités de développement définies par la direction générale qui ont servi de base à l'élaboration du programme de formation, puis l'agent de liaison dont une des tâches est de "favoriser l'application immédiate des acquis de formation dans le travail de l'Agent d'Aide Sociale". De plus, nous l'avons déjà souligné, l'informatique devrait aider à diminuer le travail clérical des a.a.s. et ainsi jouer favorablement sur l'évolution des tâches.

DEUXIEME PARTIE

LES ELEMENTS EN INTERACTION

5. Préparation de l'intervention
6. 1ère session: Organisation et planification du travail
7. 2e session: Informations légales
8. 3e session: Stages pratiques
9. 4e session: Techniques d'intervention sociale auprès des individus I
10. 5e session: Problèmes familiaux
11. 6e session: Etude de cas
12. Evaluation de l'intervention

CHAPITRE 5

PREPARATION DE L'INTERVENTION

5.1- Préliminaire

A l'automne 1973 le programme est officiellement lancé au niveau provincial. Dans la région qui nous intéresse, un agent de liaison est engagé et affecté à plein temps. Il est nouveau dans le milieu et en même temps qu'il rencontre les directeurs de la région et les agents pour donner de l'information sur le programme et son propre rôle, il vise à se familiariser avec le milieu. Simultanément, il entre en contact avec le SPAT et des échanges s'amorcent sur le programme de base et des hypothèses de collaboration et d'intervention. Au SPAT ceux qui sont affectés à ce programme ne sont pas ceux qui ont mené l'expérience pilote qui par ailleurs se poursuit avec le cheminement qui lui est propre.

Au fur et à mesure des rencontres, les attentes et les rôles respectifs se précisent. Les intervenants sont responsables de la formation basée sur la participation des étudiants et utilisant l'animation comme technique privilégiée. L'agent de liaison, pour sa part, est prêt à:

- fournir aux a.a.s. les informations relatives au programme
- recueillir les besoins et ressources des participants
- s'occuper de l'organisation périphérique aux sessions: formation des groupes, locaux, horaires, etc...
- collaborer à la préparation et au déroulement des sessions
- fournir un support aux participants pour le suivi.

5.2- Analyse de la situation

a) Le programme et les objectifs:

La demande étant de réaliser un programme avec des objectifs particuliers fondés déjà sur un processus de recherche et d'expression de besoins et correspondant à un plan d'orientation de l'organisation, il n'apparut pas nécessaire ou pertinent aux intervenants et à l'agent de liaison de reprendre le processus spécifiquement pour la région. En ce sens, ils se situaient dans une phase d'implantation d'un programme.

b) Les attentes des directeurs de la région:

L'agent de liaison procède à des rencontres de groupes et des entrevues individuelles auprès de la direction régionale et des directions locales. Les attentes qui se dégagent sont:

- l'obtention de l'AEC par le plus grand nombre d'agents possible

- l'amélioration des relations des agents avec les bénéficiaires
- l'acquisition d'outils et de techniques de travail de la part des agents.

c) Les attentes des participants:

L'agent de liaison procède également à des rencontres de groupe et des entrevues individuelles auprès de l'ensemble des agents pour connaître:

- les gens intéressés
- leurs motivations
- leurs priorités de cours
- leurs disponibilités
- leur scolarité

Une soixantaine de personnes désirent suivre le programme dont environ 50 a.a.s., 10 a.b. et 1 directeur de bureau local. Les motivations qui se sont dégagées sont, par ordre d'importance:

- amélioration du travail et des services offerts
- acquisition de connaissances en assistance sociale
- amélioration des salaires
- culture générale

Quant à l'ordre de priorité des cours, il s'établissait ainsi: premièrement "Organisation et planification du travail" et deuxièmement "Informations légales". Les autres cours, ainsi que le stage se situaient à un niveau comparable, sauf le cours "Sécurité sociale" que la plupart pouvaient obtenir en équivalence.

Nous ne possédons pas les données précises qui furent recueillies pour les disponibilités et la scolarité.

Par ailleurs les intervenants du SPAT vont rencontrer à leur travail quelques a.a.s. et a.b. afin de connaître directement le milieu de travail et avoir une idée des attentes face au 1er cours choisi.

d) Le point sur la situation:

- La préparation de la formation et les attentes sont directement liées au programme c'est-à-dire aux 6 cours et au stage.
- Il ne semble pas y avoir de conflits entre les attentes des participants et celles des directeurs.
- L'organisation peut libérer les agents l'équivalent d'une demi-journée par semaine sur le temps de travail.
- Les participants intéressés viennent de 12 bureaux différents, répartis sur tout le territoire.
- 50% des a.a.s. se sont inscrits

. 2 catégories d'emploi sont touchés (a.a.s. et a.b.) en plus d'un directeur.

. Les agents des différents bureaux se connaissent très peu entre eux.

. Les intervenants connaissent peu ce milieu de travail.

5.3- Les objectifs de l'intervention

Les objectifs, de même que la stratégie d'intervention, n'ont jamais été formulés par écrit. Ils n'étaient à l'époque que des considérations justifiant les choix dans la préparation et l'organisation du programme. Ces considérations reflétaient le portrait latent des intervenants et de l'agent de liaison lorsqu'elles émanaient des discussions.

On peut formuler ces objectifs ou intentions de la façon suivante:

. permettre l'obtention de l'A.E.C., en 2 ans, au plus grand nombre

. répondre dans le cadre de l'A.E.C. aux besoins de formation des a.a.s. dans leur situation au fur et à mesure qu'ils émergeront. Quant aux a.b. et au directeur: répondre à leurs besoins spécifiques dans la mesure du possible.

. améliorer les relations agents - bénéficiaires

. accroître l'utilisation des ressources communautaires

. accroître l'utilisation d'outils et de techniques de travail efficaces

. favoriser la prise en main par eux de leur formation

. informer et impliquer les directeurs par rapport aux changements qui se produisent

5.4- Stratégie d'intervention

a) Dans l'organisation:

- l'agent de liaison va assurer régulièrement l'information auprès des directeurs et recueillir le "feedback" auprès de ces derniers, de même que le "feedback" hors session auprès des agents
- les intervenants sont disponibles pour rencontrer les directeurs au besoin

b) Dans la formation:

- le 1er cours choisi, "Organisation et planification du travail", sera l'occasion pour les participants et les intervenants d'identifier les situations problématiques de travail et favoriser l'orientation de base reliée au vécu pour les objectifs d'apprentissage à poursuivre dans le programme.
- cette première démarche favorisera la prise en main par eux de leur formation.

- le 1er cours se déroulera du midi au soir, une fois par semaine à raison de 6½ heures. Ceci afin de minimiser les déplacements, de favoriser un travail plus intensif qu'à 3 heures/semaine et de permettre d'envisager l'A.E.C. en 2 ans.
- les groupes seront de 15 à 20 participants regroupant 3 à 4 bureaux voisins afin de favoriser l'émergence et le traitement du vécu, ainsi que la prise en main.
- les sessions se tiendront dans les sous-régions mêmes afin de minimiser les déplacements et favoriser l'utilisation des ressources du milieu.
- la technique privilégiée sera l'animation et visera à aider les participants à définir leur situation, leurs besoins et leurs objectifs et à prendre en main leur formation.

CHAPITRE 6

1ère SESSION: ORGANISATION ET PLANIFICATION DU TRAVAIL

6.1- Les objectifs

Les quelques participants rencontrés par les intervenants avaient indiqué leurs attentes par rapport à des outils et des techniques de travail collés à leur réalité quotidienne. C'est donc à partir de cette considération, des objectifs du M.A.S. et des objectifs et de la stratégie d'intervention des intervenants que ceux-ci formulent l'objectif de la session: "Aider l'a.a.s. à définir sa tâche par rapport à son client et lui donner les instruments nécessaires pour mieux l'accomplir."

6.2- Le programme

Le rationnel de base, sous-jacent à la session pouvait s'énoncer ainsi:

1. Pour préciser des objectifs d'apprentissage significatifs et utiles d'organisation et de planification du travail, il faut partir d'une analyse de la situation de travail.
2. Lorsque la problématique sera posée, les participants seront eux-mêmes capables de définir les objectifs d'apprentissage.

3. Les intervenants seront alors capables de , éparer des activités d'apprentissage appropriées.

4. Les participants seront capables d'évaluer leurs apprentissages en regard de leurs besoins.

5. Cette session servira de base à l'ensemble du programme de perfectionnement.

Le "design" de la démarche générale était le suivant:

A. Les attentes individuelles des participants face au cours.

B. Proposition d'une démarche spécifique pour le cours:

1. Les besoins des clients (bénéficiaires)
   a) Jeu de rôle
   b) Listing des besoins:
      - identifiés par les clients
      - non-identifiés par les clients
   c) Regroupement des besoins
   d) Se situer par rapport aux besoins:
      - auxquels je réponds?
      - auxquels je ne réponds pas?
      - comment j'y réponds?
      - comment je n'y réponds pas?

2. Les exigences du service (directives et coutumes)
   a) Eléments facilitants
   b) Eléments non-facilitants

3. La tâche de l'a.a.s. (tâches - temps)

4. Les rôles de l'a.a.s.

5. Redéfinition de la tâche (idéale)

6. Principes d'organisation et de planification

7. Méthodologies et instruments d'organisation et de planification

C. Entente sur la démarche.

D. Opérationnalisation de la démarche.

E. Evaluation des apprentissages et de la démarche à la fin du cours. En plus, une période de mise au point sur les objectifs et la démarche est prévue à la fin de chaque soirée et une précision sur les objectifs spécifiques et la démarche est prévue au début de chaque après-midi.

F. Echanges autour du prochain cours et du stage.

L'horaire retenu était: l'après-midi et la soirée, une fois par semaine durant 7 semaines. Quant aux rencontres elles allaient se dérouler dans une salle en dehors des lieux de travail. Les ressources allaient être les participants, les intervenants et occasionnellement l'agent de liaison. Enfin, les moyens techniques prévus étaient des textes ainsi que des grilles de description, d'observation et d'analyse.

6.3- Les ententes

En début de cours, avant que le programme soit proposé, les intervenants situent leurs rôles d'animateur et de personne-ressources par rapport au contenu dans le cadre d'une formation sur mesure. Puis les intervenants font exprimer les attentes individuelles. Elles concernent:

- acquisition de connaissances générales en organisation et planification du travail.

- amélioration des méthodes de travail personnelles à partir d'échanges sur les méthodes de chacun.

- acquisition de méthodes pour réduire le travail clérical et accroftre le travail social.

- résolution de problèmes spécifiques: planification horaire, contraintes de travail, intégration à l'informatique, uniformisation des tenues de dossiers, cumul des fonctions, valorisation personnelle, planification de la fonction de revalorisation, planification par rapport à "l'opération placement", etc...

Les objectifs et le programme sont ensuite présentés au groupe et font l'objet d'une discussion en rapport avec son rationnel sous-jacent et ensuite confrontés aux attentes exprimées. Une entente se dégage à l'effet de procéder selon la démarche proposée et profiter des moments d'évaluation pour la modifier s'il y a lieu.

6.4- Déroulement de la session

1ère rencontre:

1. Présentation

2. Programme de la rencontre

3. Attentes individuelles:
   - expression
   - synthèse

4. Proposition de programme, discussion et entente

5. Besoins des clients:

   a) Jeu de rôle d'une situation d'entrevue agent-client, analyse et discussion.

   b) Listing des besoins des clients: sous-groupes et mise en commun.

6. Evaluation de la rencontre:

   a) Par rapport aux attentes:
   les participants ont de la difficulté à situer la rencontre par rapport à leurs attentes et cette rencontre est plutôt vue comme préliminaire à l'atteinte des objectifs.

   b) Par rapport au vécu:
   - les participants sont surpris d'avoir vécu une rencontre plutôt qu'un cours. Ils sont satisfaits à cause du niveau de participation et pour plusieurs à cause des éléments de clarification que la rencontre leur a apportés sur leur travail.

- la discussion suite au jeu de rôle et autour du listing des besoins des clients a été l'occasion d'expression des frustrations dans leur travail. Certains ont vécu la discussion ou les frustrations péniblement.
- certains manifestent leurs résistances à la méthode des jeux de rôle.

c) Par rapport à l'environnement:
Jugé acceptable.

d) Par rapport à l'horaire:
Les participants adoptent un horaire pour les prochaines rencontres.

2e rencontre:

1. Proposition du programme de la rencontre et liens avec la 1ère rencontre.

2. Besoins des clients:
   a) En sous-groupes: regroupement des besoins listés.
   b) Mise en commun et regroupement final.
   c) Se situer par rapport aux besoins:
      . en diade:
         - à quels besoins je réponds et comment?
         - à quels besoins je ne réponds pas et comment?

3. Evaluation de la rencontre:
   Les participants sont très satisfaits à cause du climat, travail produit par le groupe et des remises en question suscitées.

Par ailleurs en reprécisant leurs attentes, ils désirent mettre en veilleuse leur situation de travail et s'investir davantage dans des connaissances générales d'organisation et de planification du travail. Après entente, il est convenu pour la prochaine rencontre de terminer l'analyse de la situation de travail autour des exigences du service et aussitôt s'investir dans les principes et les méthodes d'organisation et de planification.

3e rencontre:

1. Proposition du programme de la rencontre et liens avec la 2e rencontre.

2. Les exigences du Service

   a) En sous-groupes; identification des éléments facilitants et non facilitants.

   b) Mise en commun et discussion.

3. Les fondements des processus de travail

   a) Exercice individuel: élaboration d'un projet à partir de consignes.

   b) Identification individuelle du cheminement suivi pour élaborer le projet.

   c) Mise en commun des projets, mais surtout des cheminements suivis.

   d) Essais de synthèses.

4. La planification: étude et discussion d'un texte sur la planification.

5. Evaluation.

4e rencontre:

1. Proposition du programme de la rencontre et liens avec la 3e rencontre.

2. Les fondements des processus de travail (suite)

   a) Exercice de travail de groupe: sélection d'un projet combiné avec un exercice d'observation sur le cheminement du groupe pour réaliser sa tâche.

   b) Analyse et discussion sur le cheminement du groupe.

3. Le "Processus rationnel de travail":

   a) Etude du processus

   b) Exercice sur la distinction: faits - hypothèses

4. Evaluation.

5e rencontre:

1. Proposition du programme et liens avec la 4e rencontre.

2. Le "Processus rationnel de travail"

   a) Définition du problème: étude et discussion

   b) Détermination d'objectifs: étude et discussion

3. Application du "Processus rationnel de travail": par équipes de bureaux locaux, identification d'un problème réel du vécu de travail par rapport aux ressources communautaires et utilisation du processus rationnel de travail pour le solutionner.

6e rencontre:

1. Application du "Processus rationnel de travail" (suite)

2. Compte-rendu du travail et auto-évaluation par les équipes à partir de grilles suggérées.

7e rencontre:

1. Evaluation individuelle

   a) Activités et degré d'intérêt

   b) Moyens et instrumentation

   c) Apprentissages:
      - connaissances
      - habiletés
      - changements

   d) Atteinte de l'objectif de départ

   e) Autres commentaires

2. Partage et synthèse (principaux éléments compilés ci-dessous).

3. Notation basée sur les critères individuels.

4. Echanges et discussion autour du prochain cours - "Informations légales" - et du stage.

6.5- L'évaluation de la session

Evaluation des activités en fonction de l'intérêt manifesté par les participants

Evaluation des moyens et de l'instrumentation comme ayant été les plus utiles dans la démarche du cours pour favoriser les apprentissages.

(Ci-décrits par ordre d'importance)

1- Application du processus rationnel de travail par la réalisation d'un projet concret.

2- L'animateur ou personne ressource.

3- Les différents exercices pratiques sur la planification et l'organisation.

4- Documentation théorique.

5- Le travail en sous-groupe, équipe.

6- Le travail par équipe de bureau.

7- Discussions en grand groupe.

8- Jeu de rôle.

9- Les rapports, compte-rendu de chaque cours.

10- Les périodes d'évaluations à la fin de chaque cours.

11- Les feuilles rapport d'évaluation.

Evaluation des apprentissages faits, décrits en terme de connaissances nouvelles, d'habilités et de changements.

NOUVELLES CONNAISSANCES

FREQUENCE DES REPONSES	
16	Ressources communautaires
21	Processus rationnel de travail
14	Cheminement critique dans la recherche de solution d'un problème
13	Comment distinguer entre faits et hypothèses
9	Par le travail de groupe, bénéficier des connaissances des autres
6	Comment arriver à mieux comprendre le client. Besoins, problèmes.
4	Comment identifier clairement un problème
5	Meilleure connaissance du travail de l'Agent
2	Objectivité dans la recherche de solution
9	L'importance de se donner des objectifs mesurables
7	Les principes d'organisation et de planification du travail
1	Distinguer entre cause et conséquence du problème
2	Prise de conscience de sa méthode de travail
2	Tenir compte des contraintes
2	Techniques d'évaluation du travail
2	Objectif en terme de résultat, d'activité

HABILITES

FREQUENCE DES REPONSES	
17	Cerner plus clairement un problème
8	Se fixer un objectif mesurable
6	Plus habile à planifier mon travail
6	Plus efficace dans un travail d'équipe
6	Trouver de meilleures solutions
5	Distinguer entre faits et hypothèses
4	Evaluer la tâche
3	Se dresser un plan d'action
3	Plus habile dans les relations avec les autres
4	Respect de l'opinion des autres
3	Répondre adéquatement au client
4	Meilleure concentration sur mon travail
3	Travailler avec plus de méthodes
2	Capacité à exprimer plus clairement ce que je pense
2	Mieux rencontrer les délais.
2	Plus objectif
2	Exploiter au maximum les moyens
5	Personnaliser un problème
2	S'établir des priorités
1	Travailler en équipe
1	Respecter les délais
1	Donner suite à un problème

CHANGEMENTS CONSTATES

FREQUENCE DES REPONSES	
14	Moins de perte de temps en planifiant et organisant le travail.
12	Mieux servir le client ou le référer
13	Plus rationnel dans le contenu du travail
12	Se donner des objectifs mesurables
4	Distinguer faits et hypothèses
9	Application des méthodes de travail
3	Mieux cerner un problème
3	Fonctionner plus par priorités
4	Travail plus efficace
2	Mieux rencontrer les délais
1	Simplification du travail
1	Meilleur travail d'équipe
1	Meilleur contact avec le bénéficiaire
1	Travail plus intéressant et mieux défini
1	Penser des solutions plus pertinentes
1	Mieux exprimer mes idées

MESURE DE L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF DU COURS:

QUESTION: Est-ce que vous pensez avoir atteint l'objectif que le cours vous proposait?

64: OUI 1: NON

POURQUOI OUI?

FREQUENCE DES REPONSES:	
15	On a appris à organiser et planifier notre travail.
15	Cela m'aide dans mon travail.
7	Parce que ce cours était pertinent à notre travail.
4	Parce que je pourrai donner de meilleurs services à mes clients.
6	On a mieux cerné le processus rationnel de travail.
2	Nous pouvons analyser un problème d'une façon plus objective.
3	Parce que cela nous a amené à redéfinir notre tâche.
2	On a appris à utiliser nos ressources personnelles.
2	On a appris à travailler avec des objectifs précis.
2	Meilleure connaissance des ressources.
1	Cela nous aide à nous adapter au changement.
1	Cela nous permet de mieux utiliser les moyens mis à notre disposition.
1	Cela nous aide à travailler en tenant compte des contraintes.

RECOMMANDATIONS DES PARTICIPANTS

2- Il y aurait fallu d'autres exercices pour intégrer davantage le processus rationnel de travail.

1- Cela peut nous aider en autant qu'on ait assez de temps pour mettre en pratique ce qu'on a appris.

1- On aurait en avantage à exploiter davantage la planification d'une journée de travail d'un Agent.

1- Il y aurait amélioration à apporter dans notre travail en mettant davantage en application ce qu'on a appris.

1- Les exercices auraient pu être explicités davantage.

6.6- Les interactions participants-intervenants

Il faut souligner que lors de la première rencontre, les agents furent surpris qu'on leur demande leurs attentes et ce avant que le programme préparé soit présenté et discuté. En fait autant les méthodes que les rôles joués par les intervenants déroutaient les agents. C'est pourquoi ils endossèrent totalement le programme proposé quitte à le modifier par la suite.

Lorsqu'à la fin de la deuxième rencontre, il fut convenu de désormais s'investir dans les principes et méthodes d'organisation et de planification, deux phénomènes sans doute pas indépendants sont intervenus. Le premier concernait les attentes d'acquisition de connaissances générales en organisation et planification du travail. Après deux rencontres les participants disaient que cette attente devenait prioritaire. N'était pas étranger à cela cependant le besoin de tester la souplesse affichée par les intervenants et leur compétence. Le deuxième phénomène rejoignait la frustration des participants dans leur travail. Ne valorisant pas beaucoup leur travail, leur statut et leur organisation, il leur était pénible d'en discuter et de l'analyser. Et ce d'autant plus qu'ils se sentaient impuissants à le modifier là où ils l'auraient d'abord voulu. C'est à cette occasion que les intervenants prennent conscience de la frustration des agents.

Enfin soulignons que tout au long de la session, plusieurs participants éprouvèrent quelques difficultés à s'adapter à une méthode d'animation. Ils trouvaient que les discussions laissaient trop de place à des défoulements dans lesquels ils se sentaient mal à l'aise, quoiqu'ils les jugeaient inévitables et libérateurs. Cependant au total, la grande majorité se disait très satisfaite.

6.7- Les interactions avec le milieu

Un problème se posa quelques jours avant le début de la session à propos des frais de voyage. A cause de politiques non définies, l'agent de liaison ne pouvait garantir aux participants comment et quand ils seraient remboursés pour leurs déplacements et leurs repas. Quelques agents en firent une condition préalable et ainsi ne suivirent pas la session.

Dès la première rencontre de la session, des suites suscitèrent un autre type de problème. Certaines règles de fonctionnement interne ainsi que l'organisation des services différaient d'un bureau à l'autre. Les cours furent l'occasion pour les agents d'en prendre conscience et en retournant à leurs bureaux respectifs, ils remirent en question certaines règles de fonctionnement et d'organisation s'appuyant sur le fait que d'autres bureaux n'avaient effectivement pas les mêmes règles. Voilà donc les directeurs impliqués, ou tout au moins dérangés par la situation des cours. Plusieurs directeurs se demandent alors comment il se fait qu'on parle du fonctionnement des bureaux durant les cours et s'inquiètent de ce qui peut s'être dit sur le leur. Ils commencent donc à être méfiants par rapport aux intervenants, se demandant quels objectifs ces derniers poursuivent. Les intervenants en entendent à peine parler, si ce n'est que par le biais de certains participants qui utilisent des réactions de leurs directeurs pour affirmer leur impuissance à modifier quoi que ce soit dans leur travail.

Suite à la session, les intervenants sentent le besoin de rencontrer les directeurs pour établir avec eux des modalités de collaboration à propos des stages qui doivent débuter incessamment. Ils veulent aussi en profiter pour donner de l'information sur la session passée et celle à venir: "Informations légales".

L'agent de liaison organise cette première rencontre et dès le début les directeurs sont à l'offensive. Les intervenants expliquent alors le rationnel de la session qui vient de se terminer. La discussion permet de réduire les tensions et ensuite d'élaborer les modalités de réalisation des stages et finalement parler de la session Informations légales; mais la méfiance n'est pas dissoute.

Notons enfin que durant la session le système informatisé commençait à fonctionner avec beaucoup de délais et d'arrêts rendant ainsi la tâche des agents beaucoup plus lourde. Aussi il y en eut plusieurs échos durant les rencontres dont certains à l'effet que la haute direction devrait suivre des cours d'organisation et planification. Mais ce qui était plus important, c'est que les agents avaient de la difficulté à quitter leurs bureaux le midi face à l'accumulation de leur travail pour venir à la session. A quelques occasions certains manquèrent une partie de la session et pour tous ceux qui étaient là certains disaient que leur disponibilité n'était pas totale, d'autant plus qu'il était question de leur situation de travail dans les premières rencontres. Le moins qu'on puisse dire c'est que ce n'était pas idéal d'amorcer un projet de formation au moment où s'implantaient des changements importants dans le travail.

CHAPITRE 7

2e SESSION: INFORMATIONS LEGALES

7.1- Les objectifs

Suite à l'opération "court terme et moyen terme", le M.A.S. avait formulé les objectifs suivants pour ce cours:

"Exploration de la législation sociale et du cadre juridique dans lequel l'agent opère quotidiennement.

Objectif général:

Outiller les agents d'aide sociale pour faire face aux exigences de leur travail en leur transmettant les notions légales de base qui leur sont indispensables.

Objectifs particuliers:

1. Répondre à une demande d'information sur les notions légales identifiées par les agents comme prioritaires lors d'un sondage:

a) en leur fournissant des instruments et des ressources

b) en les aidant à prendre conscience de la complexité de la loi

c) en développant une attitude de prudence et de discernement dans l'utilisation de ces informations avec les bénéficiaires.

2. Aider les agents à:

a) identifier leurs besoins d'informations légales

b) trouver les ressources pouvant y répondre

c) organiser eux-mêmes la réponse à ce besoin."

De plus les intervenants connaissaient les attentes que les participants avaient exprimées à la fin du dern[illegible]urs à l'effet d'étudier les questions légales qui les préoccupent et d'utiliser largement des personnes-ressources invitées, spécialistes et/ou praticiens des questions abordées.

Enfin l'agent de liaison avait réalisé un sondage auprès de tous les participants de la région pour connaître leurs besoins spécifiques d'informations légales:

Questions matrimoniales:	Régimes et statuts matrimoniaux Divorce Séparation légale Pension alimentaire Séparation de fait Mariage (contrat)
Mesures de sécurité sociale:	Loi d'Aide Sociale Loi des Accidents de Travail Sécurité de Vieillesse Placements d'enfants (services sociaux)
Recours légaux:	Faillite Dépôt volontaire Saisie Tutelle, curatelle Succession
Contrat:	Bail Achat Vente Hypothèque
Régimes d'assurances sociales:	Assurance-chômage Régie des Rentes

Droit:	du consommateur Droit de la famille Protection de la jeunesse Droit des débiteurs Droit des créanciers
Responsabilités légales des organismes:	Hôpitaux Foyers d'Hébergement Hydro-Québec Agent d'Aide Sociale
Ressources légales:	Petites créances Cours de Bien-Etre Social Aide juridique

Rouage judiciaire

C'est donc à partir de ces éléments qu'au printemps 1974 les intervenants vont préparer le programme basé sur les objectifs suivants:

- "connaître les notions légales de base et les ressources du milieu qui peuvent nous aider dans notre travail"
- "avoir des réponses satisfaisantes à nos questions d'ordre légal clairement identifiées."

7.2- Le programme

Le rationnel de la session pouvait s'énoncer ainsi:

1. Les a.a.s. de chaque bureau local ne sont probablement pas confrontés aux mêmes problèmes (milieux urbains et milieux ruraux par exemple) et ne possèdent probablement pas les mêmes informations par rapport aux questions légales.

2. L'identification des points d'intérêts des participants peut servir comme base du programme spécifique du cours.

3. Au fur et à mesure que seront étudiées des questions spécifiques, les points d'intérêts pourraient se préciser davantage et de nouveaux pourraient émerger.

4. Pour que l'objectif du cours soit pleinement atteint, il serait important d'utiliser au maximum les personnes-ressources de la région afin de faciliter la référence ultérieure.

5. Les participants sont les mieux placés pour connaître les personnes-ressources de leur région.

6. Avant d'aborder des points spécifiques, des notions légales de base pourraient donner aux participants un vocabulaire et des concepts communs.

Le "design" de la démarche générale était le suivant:

A. Détermination des objectifs et des priorités du groupe et des individus, et planification des activités pour une 1ère phase.

B. Notions légales de base.

C. 1ère phase des activités sur les priorités.

D. Syntnèse et évaluation, reprécision des priorités et planification de la 2e phase.

E. 2e phase des activités.

F. Evaluation du cours.

L'horaire retenu était le suivant: 3½ heures par semaine durant 13 semaines, le soir puisque le jour sera consacré aux stages et qu'il apparaît plus facile de compter sur les soirs pour des personnes-ressources diverses.

7.3- Les ententes

En début de cours, les objectifs et le programme sont présentés et discutés. Les discussions permettent de préciser comment se fera la planification des activités et de clarifier les rôles attendus pour les choix et la préparation des personnes-ressources invitées. Alors les objectifs et le programme général sont adoptés tels quels.

7.4- Déroulement de la session

1ère rencontre

1. Présentation et adoption du programme

2. Les objectifs spécifiques et les priorités du groupe et des individus:

   a) Objectifs retenus: reliés aux fonctions d'information et de référence dans le travail mais aussi reliés à la vie personnelle.

b) Priorités du groupe et des individus à partir des résultats du sondage régional.

3. Planification des activités: les 2 prochaines rencontres porteront sur les notions légales de base avec une personne-ressource suggérée par les intervenants. Faute de temps, la rencontre suivante permettra de continuer la planification.

4. Evaluation de la rencontre.

2e rencontre: Les notions légales de base

1. Division générale du droit

2. Les principales lois

3. Les différents tribunaux

4. Les biens

5. Le droit de propriété

Méthodes: Exposé, discussion et exercices de vérification de la compréhension.

3e rencontre: Les notions légales de base (suite)

1. Les personnes:
   - état civil
   - adoption
   - minorité-majorité
   - domicile
   - degré de parenté
   - l'absent

2. Responsabilité:
   - contractuelle
   - délictuelle
   - criminelle

Méthodes: Exposé, discussion et exercices de vérification de la compréhension.

4e rencontre:

1. Evaluation des 2 dernières rencontres.

2. Reprécision des priorités.

3. Planification des activités pour une 1ère phase et choix de personnes-ressources.

4. Evaluation de la rencontre.

5e à 8e rencontre:

Déroulement des activités telles que programmées, selon les groupes.

9e rencontre:

1. Evaluation du cours jusqu'à maintenant.

2. Besoins à combler.

3. Planification des autres activités, y compris la dernière rencontre d'évaluation.

10e à 12e rencontre:

Déroulement des activités telles que programmées, selon les groupes.

13e rencontre: Evaluation du cours

1. Synthèse selon le choix du groupe (examen, rapports, travaux)
2. Activités et degré d'intérêts.
3. Atteinte de l'objectif.
4. Démarche.
5. Climat.
6. Impact sur le travail.
7. Notation selon les critères du groupe.

7.5- L'évaluation de la session

Seuls des éléments d'évaluation d'un groupe seront ici présentés, l'ensemble étant trop diversifié et volumineux.

EVALUATION DES ACTIVITES EN FONCTION DE L'INTERET

COURBE MOYENNE

SPAT/Education des Adultes.

MESURE DE L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF

Dans quelle mesure ai-je atteint l'objectif proposé par ce cours?

Réponse	
11	J'ai entièrement atteint l'objectif proposé
2	J'ai partiellement atteint l'objectif

Pourquoi?

Réponse	
5	Parce que cela a permis d'élargir mon champ de connaissances sur le plan légal
4	Pertinent à notre fonction
3	Les réponses étaient précises
8	On connaît mieux les ressources légales du milieu
3	Il reste beaucoup à apprendre
1	On a pu bénéficier de l'expérience des autres
3	Les documents sont un complément enrichissant

LA DEMARCHE SUIVIE

Commentaires sur la démarche de ce cours:

Réponse	
3	Démarche précise et logique
3	La démarche a tenu compte des préoccupations de l'Agent
4	Les personnes ressources étaient intéressantes
4	J'ai aimé qu'on commence avec les notions de base
4	L'inventaire des ressources légales a été très utile
2	Les discussions en groupe étaient profitables
4	Le choix des priorités par le groupe
1	Pas assez de temps pour approfondir les notions
1	La forme du cours a été très intéressante
4	Les sujets abordés étaient très intéressants
1	Démarche dynamique

LE CLIMAT

Dans quel climat ce cours s'est-il déroulé?

Réponse	
3	Franche cordialité
3	J'aurais aimé moins de chuchotement, moins de bruit
3	Echange abondant
6	Intéressé à participer
1	Simplicité des personnes ressources
4	Très bien
2	Un climat de détente
3	Bonne communication entre les invités et les participants
1	Le local n'est pas invitant
1	Parfois, trop de dialogue entre un invité et un participant

APPORTS DU COURS AU TRAVAIL DE L'AGENT

Est-ce que ce cours apporte quelque chose par rapport à mon travail?

Réponse	
2	Les notions légales me servaient déjà dans mon travail
1	Cela m'apporte beaucoup personnellement car dans mon travail, je n'ai pas de contact avec des clients
6	Beaucoup plus à l'aise pour référer des clients à des ressources légales
1	Cela aide dans mon travail, mais aussi au plan personnel
3	On peut mieux informer les bénéficiaires sur leurs droits
3	Apports précieux dans certains cas
1	Oui, mais on a eu trop de matière pour si peu de temps

7.6- Les interactions participants-intervenants

Chaque groupe retrouvait pour cette session le même intervenant que lors de la première session, aussi les membres du groupe étaient-ils familiers entre eux ainsi qu'avec l'intervenant et son approche. De plus les rôles de l'intervenant étaient simplifiés du fait qu'il ne jouait pas le rôle de personne-ressource par rapport au contenu de la session. Ces deux facteurs permirent une prise en main réelle par les participants de leur formation au cours de cette session et cela allant des objectifs spécifiques et de la programmation jusqu'à l'évaluation.

A la fin de la session, l'horaire des sessions fut remis en question. Les participants jugeaient qu'ils auraient profit à bénéficier de sessions plus intensives malgré le fait que cela signifiait la fin des groupes en sous-régions puisque les bureaux ne pourraient se permettre de libérer simultanément tous leurs agents participants. Il fut convenu que des hypothèses de sessions intensives seraient présentées et discutées avec les directeurs.

Enfin pour la session prévue à l'automne 1975 "Techniques d'intervention sociale auprès des Individus I", il fut entendu que les intervenants et/ou l'agent de liaison procéderaient à une consultation préalable auprès des participants.

7.7- Les interactions avec le milieu

A l'intérieur de la session, des rencontres avec des représentants d'organismes du milieu (par exemple: aide juridique,

probation juvénile, etc) permettaient souvent de déceler des carences: manque d'information sur les services respectifs et absence de mécanisme de collaboration entre ces organismes et l'aide sociale. Chaque fois cependant les participants devaient souligner que cela ne relevait pas d'eux mais de leurs directeurs.

Par ailleurs, dans les bureaux, des rencontres s'amorcèrent avec les organismes du milieu. Ce n'était pas étranger à l'impact de la session, mais un autre facteur important y concourait. Emanant de la direction provinciale de l'aide sociale, il était demandé à chaque bureau local de désigner parmi ses agents un "agent de revalorisation" dont le rôle devait se préciser dans les mois à venir, mais de qui on attendait dans un premier temps un travail par rapport aux ressources du milieu et une coordination de la référence de cas. C'est dans ce mouvement que se développèrent, dans des bureaux locaux, des rencontres avec des organismes du milieu.

Ce mouvement vers la revalorisation,provoqué par la direction provinciale,fut interprété par les agents comme un deuxième geste concret, après la mise sur pied du programme de formation, leur permettant d'espérer l'accès à un travail plus social. Ceci stimulait les agents et eut des effets positifs sur l'implication des agents dans la formation.

Par ailleurs c'est à peu près à la même époque que les agents apprenaient que le programme de formation, même complété, n'entraînerait pas d'augmentation salariale ceci à cause du mode d'intégration salariale déjà conclu. Quel impact cela créa-t-il? Il n'en apparut pas sur le moment.

Au cours de la session, une des activités planifiée par tous les groupes fut une rencontre avec des représentants de la direction provinciale de l'aide sociale portant sur l'interprétation de la loi d'aide sociale. A cette occasion, il fut convenu d'inviter spécialement les directeurs de bureaux. Quelques-uns répondirent à l'invitation et participèrent ainsi à une des rencontres.

CHAPITRE 8

3e SESSION: STAGES PRATIQUES

8.1- Les objectifs

A la fin de la 1ère session, les participants avaient été consultés sur la session des "stages pratiques". L'objectif que proposait le M.A.S. leur convenait: "axés sur les services complémentaires vers lesquels l'agent peut orienter son client en vue d'établir une collaboration systématique et complémentaire avec différents services communautaires du milieu."[1] Plusieurs agents cependant auraient souhaité que le stage leur fût accordé en équivalence pour leur expérience de travail, ce qui s'avérait à l'encontre du sens du programme de perfectionnement négocié par le M.A.S..

Par la suite, les intervenants vont rencontrer les directeurs pour discuter du programme du stage et de ses implications dans les bureaux. A cette occasion, les directeurs indiquent leur désir à l'effet que les stages puissent porter, dans certains cas, sur d'autres aspects du travail que les ressources complémentaires, selon les points faibles des agents. Les intervenants n'y voient pas d'objection à la condition que ce soit les participants qui le décident.

---

1. Tâches et responsabilités que la loi 26 commande à l'agent d'aide sociale, M.A.S.

Ainsi l'objectif prit la forme suivante: être capable de définir, réaliser et évaluer son propre projet de perfectionnement dans son travail, entre autres en vue d'établir une collaboration systématique et complémentaire avec les différents services communautaires du milieu.

8.2- Le programme

Le rationnel de base pouvait s'énoncer ainsi:

Les a.a.s. sont capables de définir, réaliser et évaluer leurs propres projets de perfectionnement. Il leur suffirait d'un encadrement minimum et d'un support, au besoin, pour stimuler leur motivation et résoudre les difficultés rencontrées.

Le "design" général était le suivant:

A. Présentation et discussion du "design"

B. Définition des projets

C. Réalisation des projets avec rencontres de supervision par projet et rencontres d'évaluation et de mise au point en groupe.

D. Evaluation du stage.

Le stage, qui débute au printemps 1974, sera réparti sur 3 semestres et ainsi découpé en 3 parties. Les participants devront s'entendre avec leurs directeurs pour les moments où ils travailleront sur leurs projets durant le temps de travail.

Les rencontres de supervision avec les intervenants pourront se réaliser, par projet, au bureau local. Les autres rencontres seront pour l'évaluation et la mise au point en groupe.

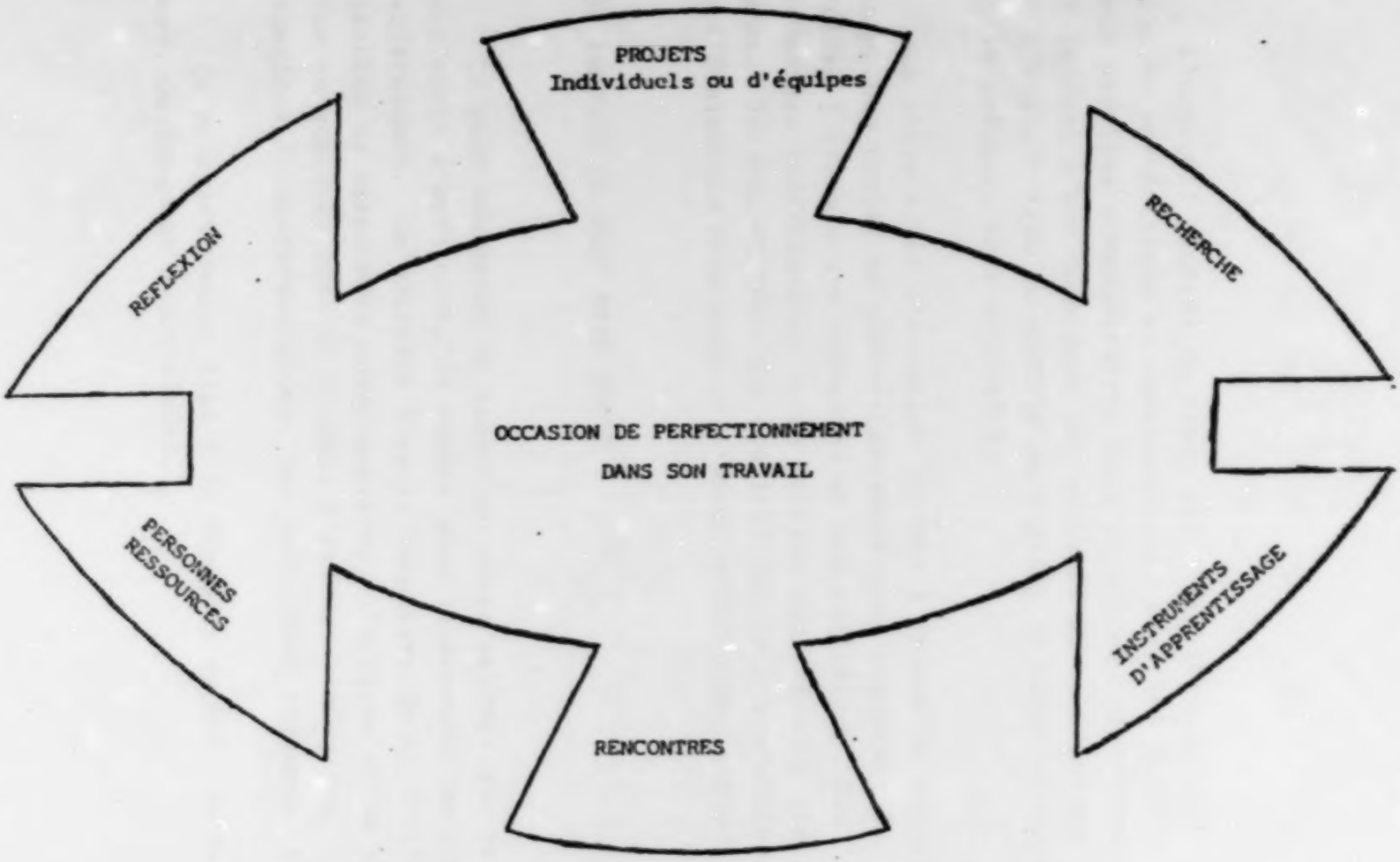
8.3- Les ententes

Le programme est d'abord présenté aux directeurs puisqu'ils auront à jouer un rôle décisionnel sur le temps où les participants pourront réaliser leur projet durant le travail. Il y a entente de principe à ce sujet.

Le programme est ensuite envoyé aux participants, accompagné d'un instrument de préparation à la 1ère rencontre.

LE STAGE

C'EST QUOI?



STAGE PRATIQUE 388 - 920 - 73 PROGRAMME D'ATTESTATION D'ETUDES COLLEGIALES

L'objectif général du stage est d'établir une collaboration systématique et complémentaire avec les différents services communautaires dans le milieu. Cet objectif général n'est cependant pas exclusif et tout projet qui s'inscrit dans la réalité de travail de celui ou ceux qui le présente sera considéré.

Le stage c'est l'occasion fournie à chacun de définir son propre projet de perfectionnement dans son travail réalisé à travers une recherche et une réflexion. Des rencontres individuelles ou en petites équipes dans les bureaux locaux, de même que des instruments d'apprentissage et d'évaluation compléteront l'encadrement pédagogique.

LES PROJETS ÇA PEUT ETRE QUOI?

Ça peut concerner un aspect de votre travail que vous avez envie d'améliorer, de rendre plus intéressant ou plus satisfaisant. Ça pourrait être la connaissance et l'utilisation de ressources communautaires, l'analyse et le suivi d'un ou quelques cas, le travail d'équipe, l'entrevue, les relations inter-personnelles, les ressources internes, etc...

Ça pourrait donner lieu à la fin à un exposé, un rapport, un document audio-visuel...

INSTRUMENT DE PREPARATION A LA 1ère RENCONTRE

Le sujet qui m'intéresse pour le stage c'est_____

Ce que je désire que ça me rapporte c'est_____

Ce que je pourrais réaliser pour y parvenir c'est_____

SPAT
Service de l'éducation des Adultes
Collège de Valleyfield

8.4- Déroulement de la session

1ère partie (printemps 1974):

A la première rencontre, le "design" est présenté et discuté. Il est accepté par les participants. Puis il y a discussion autour des projets choisis et support auprès de ceux qui n'ont pas de projets déterminés. Enfin, les modalités de rencontres de supervision et d'évaluation et de mise au point sont déterminées avec les participants.

Par la suite, c'est la réalisation des projets et des rencontres, et enfin la mise en commun, l'évaluation des projets et des modalités de fonctionnement.

2e partie (automne 1974):

A la première rencontre les participants précisent à nouveau la poursuite de leurs projets ou définissent de nouveaux projets selon le cas et les modalités de rencontres sont déterminées. Entre autres, les rencontres de supervision se poursuivent le jour dans les bureaux locaux, par contre les rencontres d'évaluation et de mise au point en groupe se tiendront désormais le soir puisque toutes les autres sessions se tiendront le jour.

A la fin de cette partie, il y aura mise en commun, évaluation des projets et des modalités de fonctionnement et aussi planification de la 3e partie.

3e partie (hiver 1975):

Cette partie se termine par une mise en commun des résultats des projets et évaluation de l'ensemble du stage. Certains projets ne seront complétés que par la suite.

Voici, ci-dessous, l'ensemble des projets que suscitèrent les stages.

LES PROJETS DU STAGE

<table>
<tr><th>PREMIERE PARTIE</th><th>DEUXIEME PARTIE</th><th>TROISIEME PARTIE</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Etude du problème d'endettement de la clientèle. Les ressources pertinentes.</td><td colspan="2">Etude de la Loi et Protection de la Jeunesse. Délinquance. Projet programme "Tribunal de la Famille". Ressources légales.</td></tr>
<tr><td>Le fonctionnement du C.L.S.C. L'utilisation de cette ressource; références.</td><td>Suivi et collaboration avec un travailleur social au C.L.S.C.</td></tr>
<tr><td colspan="2">A l'aide d'un questionnaire, lors des réévaluations; évaluation de l'utilisation des ressources communautaires par le client et informations sur les ressources nécessaires selon le cas.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Etude et réorganisation des tâches dans le secteur administratif. Réception, téléphone, traitement des filières, secrétariat, compte en fidéicommis, terminal.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Analyse des problèmes psycho-sociologiques d'une clientèle située dans un milieu spécifique soit: St-Amable.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Analyse des besoins d'un groupe de femmes seules, la plupart étant des bénéficiaires d'aide sociale.

Organisation et planification de son travail</td><td rowspan="2">Inventaire des ressources communautaires pouvant être utiles à la clientèle.

Réalisation d'un bottin des ressources.</td><td>Contacts avec les ressources.

Modalité de collaboration.

Références et suivi.</td></tr>
</table>

PREMIERE PARTIE	DEUXIEME PARTIE	TROISIEME PARTIE
Information à la clientèle sur les autres mesures de sécurité sociale. Exemple: Allocations Familiales, Rentes, Pension de Sécurité de Vieillesse... Collaboration avec les ministères concernés.		
Banque d'information: documents, feuillets, etc... pouvant être utile aux agents de bureau. Liens avec les organismes et ministères pour obtenir ces informations.		
Etude des relations interpersonnelles qu'implique le travail en équipe.		Perception du service par la clientèle via le système de travail en équipe
Analyse et recherche plus poussée avec les nouveaux cas aptes au travail. Interventions centrées sur Placement.		
Analyse du fonctionnement du secteur administratif visant à améliorer certaines facettes de ce secteur.		
Rencontre avec des représentants de ressources locales. Nature des services, modalité de collaboration. Rencontres effectuées au bureau local impliquant tout le personnel du bureau.	Bâtir une formule d'histoire sociale pouvant s'appliquer utilement à la connaissance et au suivi des cas.	POURSUITE DE LA 1ère PARTIE
Bottin des ressources communautaires. Rencontres avec les principales ressources pour les connaître davantage et établir les modalités de collaboration.		Etude de cas plus approfondie, référence à une ou des ressources et suivi du cas.

PREMIERE PARTIE	DEUXIEME PARTIE	TROISIEME PARTIE
La relation d'aide. Etude et applications possibles à l'Aide Sociale.		Ressources socio-économiques. Etudes et suivi de cas en collaboration avec un consultant du Service Social et l'A.C.E.F.
Analyse de la méthodologie du travail de l'Agent d'Aide Sociale et proposition d'un modèle.	Etude et analyse approfondie de certains cas aptes au travail. Suivi de ces cas.	
Retour au travail des bénéficiaires de l'Aide Sociale. Aspect organisation de la tâche.		
Observation de l'impact des différentes mesures de contrôle sur la gestion des cas. Préparation à l'étude de cas type dans l'optique de l'interprétation de la Loi.		
Amélioration de la formule et procédure relative aux frais de déplacement.		Evaluation des résultats et suivi.
Inventaire des ressources selon les besoins de la clientèle. Collaboration C.M.Q. - C.M.C.	Analyse du problème	Approfondissement des notions sur la relation d'aide et applications pratiques dans le case-load en général.
de l'alcoolisme et recherche		A l'aide d'un questionnaire, analyse et inventaire des problèmes concernant les familles mono-parentales et voir les interventions possibles en terme de service ou références.
des ressources connexes	Analyse des tâches et du travail de l'agent	
La connaissance du travail d'agent par quelques expériences pratiques	d'aide sociale	Analyse du fonctionnement du secteur administratif et voir les améliorations possibles

PREMIERE PARTIE	DEUXIEME PARTIE	TROISIEME PARTIE
Connaissance d'un centre de bénévolat et modalité de collaboration.	Découvrir et évaluer les besoins particuliers dans la situation de chef de famille des femmes seules avec enfants à charge. Application d'un questionnaire.	
Connaissance et collaboration avec l'aide juridique	Etude et suivi de cas dans l'optique du retour au travail. Aspect collaboration C.M.Q. - C.M.C.	
Recherche de ressources communautaires pouvant assurer un dépannage. Exemple: St-Vincent de Paul	Problèmes vécus par les couples. Mère célibataire.	Etude de certaines caractéristiques de la clientèle de l'aide sociale.
		Connaissance du fonctionnement de l'assurance-chômage et collaboration.

8.5- L'évaluation de la session

En février 1975, c'est-à-dire durant la 3e partie des stages, l'agent de liaison recueillit l'évaluation des agents après un an de formation. Cette évaluation de parcours, intégrée au chapitre 12 du présent rapport, concerne entre autres les stages et donne un éclairage intéressant.

De toute façon, à la fin des stages les intervenants recueillirent l'évaluation des participants. Ceux-ci jugeaient leur stage de façons diverses. Pour plusieurs, ce fut l'occasion de réaliser des projets fort intéressants et utiles. Pour d'autres, ils y avaient trouvé beaucoup d'intérêt même s'ils en voyaient moins d'utilité concrète pour leur travail. Enfin pour quelques-uns, le stage était devenu progressivement une exigence académique à remplir et ceux-là jugeaient peu utiles à leur travail le temps et les efforts consacrés à remplir cette exigence.

Par ailleurs, un grand nombre trouvait que le stage, échelonné finalement sur 15 mois, avait été trop long pour soutenir favorablement un rythme et une motivation constante. Les autres facteurs identifiés comme source de difficultés furent: une surcharge dans leur travail régulier augmentée par le temps consacré aux autres sessions de formation, ainsi que des résistances de directeurs de bureaux.

8.6- Les interactions participants-intervenants

Près du tiers des participants qui suivaient le programme n'ont pas réalisé le stage parce qu'ils n'en voyaient pas assez d'intérêt. Parmi ceux qui s'y inscrirent, près du tiers également ne le complétèrent pas, certains parce qu'ils quittèrent leur emploi, d'autres parce qu'ils ne trouvaient plus le temps et certains à cause de résistances de leurs directeurs.

Par contre quelques agents qui ne s'étaient pas inscrits lors de la première partie, furent admis à l'automne 1974 moyennant une prolongation jusqu'à la fin juin 1975.

Finalement quelques projets ne purent être complétés avant l'échéance prévue et se poursuivirent. Le dernier projet fut complété à la fin de l'automne 1975.

8.7- Les interactions avec le milieu

Les rencontres de supervision s'effectuaient dans les bureaux locaux. Ceci eut pour effet de créer des contacts entre les intervenants et les directeurs, ce qui n'entraîna cependant pas une collaboration toujours facile. Plusieurs problèmes surgirent: difficulté pour des participants à obtenir des temps de libération, droit de regard des directeurs dans les projets qui touchaient des services du milieu, oppositions à certaines activités qui touchaient la clientèle et objections à des projets qu'ils jugeaient non pertinents. Mais aussi il y avait en même temps certains désaccords par rapport aux autres sessions de formation qui se poursuivaient durant les stages.

A travers ces problèmes, les réseaux de pouvoir et d'influence dans le cadre de la formation se firent sentir. Les participants se référaient aux intervenants et à l'agent de liaison, les directeurs de bureaux se référaient à l'agent de liaison et à la direction régionale, celle-ci se référait à l'agent de liaison et à la direction provinciale de la formation, tandis que les intervenants se référaient à l'agent de liaison et que ce dernier était en relation directe avec tous ceux-là. Il devint à certains moments le bouc-émissaire des difficultés qui se posaient et les différents directeurs lui reprochèrent à certaines occasions d'être trop lié aux intervenants et aux participants. Ce que tout cela révélait, c'est que les directeurs et surtout les directeurs de bureaux avaient été laissés à l'écart dans la structure formelle du programme de formation qui pourtant se déroulait dans leurs bureaux avec leurs personnels, formation axée, selon les voeux du M.A.S., sur le vécu quotidien, l'amélioration et le développement du travail.

Malgré tout, la situation ne devint pas explosive grâce aux rôles joués par l'agent de liaison et la direction régionale et grâce aux liens développés entre les intervenants et les directeurs.

Tout cela cependant allait avoir un impact sur l'orientation de la formation désirée par les participants en ce qu'elle réponde davantage à des besoins et motivations personnels qu'à des besoins et motivations de travail.

CHAPITRE 9

4e SESSION: TECHNIQUES D'INTERVENTION SOCIALE AUPRES DES INDIVIDUS I

9.1- Les objectifs

Le M.A.S. situait ce cours de la façon suivante: "dans le cadre de la gestion des cas actifs, donner à l'a.a.s. des notions d'opérations de suivi, de relance et de contrôle axées vers des modes d'interventions auprès de la clientèle et des contacts plus soutenus".[1] Les contenus suggérés concernaient l'entrevue, la relation d'aide et les méthodes d'évaluation des interventions.

Les intervenants rencontrent tous les participants par bureaux locaux et proposent de centrer le cours sur la relation d'aide et les techniques d'entrevues et de réserver les méthodes d'évaluation, de suivi et de relance pour un cours ultérieur "Etude de cas".

Les éléments qui se sont dégagés de cette consultation sont les suivants:

---

1. Tâches et responsabilités que la loi 26 commande à l'agent d'aide sociale, M.A.S.

. Tous sont d'accord pour se centrer sur la relation d'aide et les techniques d'entrevues.

. Certains sont particulièrement intéressés à travailler leurs attitudes et leurs comportements en relation d'aide et en entrevue; d'autres veulent s'en tenir à des connaissances sur la relation d'aide et les techniques d'entrevues; d'autres ou les mêmes sont plus particulièrement intéressés à traiter de la relation d'aide dans leur travail.

Ainsi les objectifs deviennent:

. Acquérir des notions de base sur la relation d'aide et les techniques d'entrevues.

. Me situer dans la relation d'aide et les techniques d'entrevues par rapport à mes attitudes et comportements.

. Situer la relation d'aide dans mon travail.

9.2- Le programme

Le "design" de la session fut établi de la façon suivante:

Après une première activité de mise en situation sur la relation d'aide et l'entrevue, proposer des thèmes et des moyens pour les travailler et permettre aux participants de se regrouper autour des thèmes qu'ils choisiront, avec périodiquement des temps de mise en commun en grand groupe.

Les thèmes:

- La théorie sur la relation d'aide et l'entrevue
- Se situer par rapport à la relation d'aide et l'entrevue
- La relation d'aide à l'aide sociale
- Les attentes et les perceptions des clients ou de mes clients.

Les moyens:

- Textes sur la relation d'aide et l'entrevue
- Banque d'exercices
- Magnétophones et magnétoscope
- Activités:
  - . Jeux de rôle
  - . Enregistrement d'entrevue
  - . Travail de sous-groupe
  - . Travail de grand groupe
  - . Analyse et étude de textes
  - . Production de documents

Par ailleurs, les directeurs avaient été rencontrés, avant même que le projet de la session soit formulé, pour qu'ils décident de l'horaire. Trois hypothèses de sessions plus intensives furent envisagées:

a) 2 jours consécutifs pendant 3 semaines
b) 3 jours consécutifs pendant 2 semaines
c) 1 semaine intensive

Dans chaque cas, il n'y aurait qu'un groupe par mois à la fois et ce tout au cours de l'automne 1974. Enfin la première hypothèse, 2 jours consécutifs pendant 3 semaines, fut retenue.

9.3- Les ententes

Avec l'ensemble des participants d'un groupe, c'est lors de la première journée de la session qu'il y eut entente sur les objectifs et le programme tel que présenté. Un des participants décida alors de se retirer d'un groupe parce que la session n'allait pas répondre à son désir d'avoir un cours magistral.

Ce fut le seul cas, mais cela reflétait un malaise que certains autres éprouvaient et exprimaient parfois. Ceux-là auraient aimé que les sessions soient structurées dans le détail, qu'elles débutent sans passer par les attentes et ententes et qu'ils puissent savoir dès le début qu'à tel jour et à telle heure il y aurait telle activité vue de telle façon. En fait ils auraient préféré suivre un cours au lieu de participer à sa réalisation.

9.4- Le déroulement de la session

1ère journée:

1. Diades d'entrevues afin de connaître un participant qu'on ne connaît pas, ainsi que ses attentes par rapport au cours.

2. Présentation des participants et des attentes.

3. Proposition du programme et des moyens et liens avec les attentes.

4. Mise en situation sur la relation d'aide et l'entrevue: Exercice en triades et retour en triades et en grand groupe.

2e journée:

1. Choix de thèmes et formation de sous-groupes

2. Travail en sous-groupe

3. Mise en commun et évaluation d'étape.

3e journée:

1. Echange sur les réflexions et le travail d'intersession

2. Travail en sous-groupe

4e journée:

1. Mise en commun

2. Travail en sous-groupe

3. Mise en commun et évaluation d'étape

5e journée:

1. Echange sur les réflexions et le travail d'intersession

2. Travail en sous-groupe

6e journée:

1. Travail en sous-groupe

2. Evaluation de la session (ci-dessous).

9.5- L'évaluation de la session

A NOTER: Cette compilation ne représente que deux groupes compte tenu qu'il n'a pas été possible de retracer les rapports d'évaluation des deux autres groupes.

1.- QUE PENSEZ-VOUS DE LA SESSION?

A) Mauvaise	0	D) Satisfaisante	4
B) Médiocre	0	E) Bonne	22
C) Assez bonne	0	F) Excellente	3

2.- QU'EST-CE QUI VOUS PARAIT AVOIR ETE LE PLUS UTILE POUR VOUS AU COURS DE LA SESSION?

9 Mieux se connaître comme aidant

5 Tests et exercices écrits

5 Jeux de rôle

5 Echange avec d'autres Agents

3 S'arrêter et faire le point sur les relations

3 Travail en sous-groupe

2 Se perfectionner comme aidant

2 Prendre conscience de mes aptitudes et . les améliorer, les corriger

1 Comprendre que chaque situation est particulière et demande une intervention particulière

1 De connaître certaines ressources

1 Je n'ai plus la même perception de la relation d'aide

1 L'ambiance du groupe

1 Prendre conscience que je passais trop vite aux solutions

1 L'analyse du consultant-agent

1 D'avoir exposé mes idées

1 L'aide de l'animateur

1 De découvrir qu'il est important de se centrer sur les besoins des clients

1 Il restera surement quelque chose de cette session

1 Une façon nouvelle de voir mon travail

1 Meilleure connaissance de la relation d'aide

1 Cela me sortait du bureau 2 jours par semaine

1 Me défouler

1 L'étude des textes sur la relation d'aide.

3.- QU'EST-CE QUI VOUS PARAIT AVOIR ETE LE PLUS UTILE POUR LES AUTRES?

2 La connaissance de soi

2 La connaissance des autres

2 Tout le monde a dû en tirer profit

2 Défoulement

2 La différence qui existe dans la manière de travailler

1 L'échange d'idées avec d'autres Agents

1 Définition de la relation d'aide

1 Un animateur souple

1 L'ambiance du groupe

1 Les jeux de rôle

1 S'améliorer comme aidant

1 Le questionnaire sur les consultants

1 L'analyse de l'entretien du point de vue psychologique

1 Aurait été plus profitable dans un groupe homogène

1 La relation d'aide dans le travail de l'Agent.

4.- COMMENT ET DE QUELLE FACON CETTE SESSION AURAIT-ELLE FU ETRE AMELIOREE?

4 Plus de temps pour aller plus loin

3 Discussions plus canalisées

3 Une meilleure orientation au début

2 L'étude d'entrevues avec des cas pratiques enregistrés

1 Une session intensive de 5 jours consécutifs

1 Par un groupe plus dynamique, plus jeune

1 Ne pas trop s'attarder sur des cas particuliers

1 Une salle plus adéquate

1 Une session intensive où on aurait pû en discuter après la journée

1 J'ai aimé la session comme telle

1 Plus de dirigisme de la part des animateurs

1 En évitant le défoulement au début

1 Groupe plus homogène

1 Davantage de réunion en petits groupes

1 Plus de jeux de rôle

5.- POUVEZ-VOUS CITER DES POINTS PARTICULIERS QUI SONT RESSORTIS AU COURS DE LA SESSION QUE VOUS AIMERIEZ PERSONNELLEMENT AVOIR L'OCCASION DE TRAVAILLER DAVANTAGE?

4 Discussion sur des enregistrements et nos attitudes

4 La perception qu'a le bénéficiaire de son Agent

3 Textes sur la relation d'aide; analyser davantage

2 Etude d'un cas particulier individuellement puis en groupe

2 La relation entre les Agents et les Supérieurs

2 Jeux de rôle aident beaucoup à se connaître

1 Plus d'entrevues en dehors du cadre de travail du bureau

1 Evaluation d'intervention à partir de tests ou d'attitudes - mieux se situer et moins interpréter

1 Evaluation de l'entretien

1 Comment arriver à se centrer plus sur les besoins des clients

1 Comment arriver à mieux se connaître

1 Les différents types d'interventions auprès d'un aidé

1 Les ressources communautaires

1 Le juste milieu dans la relation d'aide

1 La relation d'aide à l'aide sociale, est-ce possible?

1 Les jeux de rôle.

1 La relation d'aide dans le travail du consultant

1 La différence entre relation d'aide et situation d'aide

6.- POUVEZ-VOUS CITER QUELQUES POINTS PARTICULIERS QUE VOUS SOUHAITERIEZ VOIR RESSORTIR AU COURS DES PROCHAINES SESSIONS?

3 Le point de vue de la population aidée

2 Les méthodes pour mieux aider et valoriser l'aidé

2 Des exemples concrets

1 Des entrevues enregistrées à l'avance

1 Cela dépend du cours

1 De nouvelles notions autres que la relation d'aide

1 La relation d'aide d'un Agent avec son client

1 Débat en groupe plus positif

1 Evaluation de l'entrevue

1 Un petit groupe favorise la participation

1 Ce cours me sera très utile pour aider plus professionnellement mes clients

1 Beaucoup de participation de la part des Agents

1 L'importance ou non d'être soi-même dans ses techniques de relation d'aide

1 Utiliser la même formule de cours

1 Interprétation de la Loi

1 Les caractéristiques de la relation d'aide

1 Le nouveau système

1 Je fais confiance à la compétence de l'animateur.

7.- COMMENTAIRES:

6 Animateurs très appréciés

4 Cours intéressant et enrichissant

2 Une meilleure connaissance des différentes techniques de relation d'aide

2 Programme plus préparé

2 La session est bonne, la participation aussi

2 L'application de ces nouvelles techniques serait précieuse dans notre travail

2 Décevant au début mais s'est amélioré par la suite

2 Ai aimé cette session

2 Tout a été fait pour susciter la participation

2 Que le cours soit plus dirigé

1 L'esprit du groupe était excellent

1 Plus que satisfait de la présente session

1 Cours concentrés sur une semaine

1 J'ai participé au maximum de mes capacités

1 Animateurs compétents et patients

1 Que les cours se continuent

1 On a besoin d'un recyclage continuel

1 Session bien préparée

1 Il ne suffit pas de connaître ce qu'est la relation d'aide pour être aidant. Il faut regarder ses attitudes

1 J'espère être plus en forme à la prochaine session

1 Ces rencontres devraient se répéter dans nos bureaux

1 Continuer les cours avec plusieurs bureaux

1 Session très profitable

1 Cette session nous impose une prise de conscience.

9.6- Les interactions participants-intervenants

Une modification majeure marquait la formation des groupes. Dû à l'option d'une session semi-intensive, chaque groupe était formé de participants venant de tous les bureaux de la région. Aussi un grand nombre de participants ne se connaissaient pas entre eux et eurent alors l'occasion de prendre contact, ce qui d'ailleurs correspondait à l'un des avantages souhaités lors de l'option pour des sessions plus intensives. Ces contacts amenèrent tout de suite une prise de conscience de la réalité régionale de leur service et, tout comme à l'occasion du premier cours, les participants ne pouvaient résister à leurs besoins de comparer le fonctionnement des bureaux, que ce soit durant les pauses, ou encore à l'intérieur de la session lorsque le sujet le permettait. Ce besoin de comparaison créa, de nouveau, des malaises chez certains dès que quelques-uns se défoulaient de leurs frustrations.

La situation de se retrouver dans un groupe régional créa une dynamique nouvelle qui eut des conséquences importantes, car c'était à l'occasion d'un cours qui touchait directement un des problèmes majeurs de l'aide sociale: la relation agent-bénéficiaire. Les agents ne purent faire autrement que de se confronter sur leurs attitudes et leurs préjugés face aux bénéficiaires. Ceci permit à chacun de se situer personnellement, de situer son bureau local par rapport au pouls général de la région et par rapport à ce qu'ils découvraient sur la relation d'aide. Cela suscita des prises de conscience étonnantes. La première session du programme avait soulevé des remises en question, celle-ci modifiait des attitudes. Dans les échanges, les participants manifestaient moins d'intolérance et de méfiance en parlant des bénéficiaires et ils situaient leurs rôles davantage en termes d'aide.

Quant aux intervenants, ils se retrouvaient face à un bon nombre de participants qu'ils ne connaissaient pas et donc un climat de confiance était à établir le plus rapidement possible afin de favoriser les apprentissages et le cheminement des groupes. Ce fut une des raisons qui les motivèrent à travailler à deux, en co-animation, durant les sessions. Mais les raisons les plus importantes tenaient à la formule semi-intensive qui est plus exigeante en termes d'animation et au programme même de la session qui comportait une grande part de travail de sous-groupes. De plus, pour la première fois, l'agent de liaison joua un rôle de personne-ressource et d'animateur dans des sous-groupes.

Ce cours, en plus des études de textes, discussions, exercices et jeux de rôles, donna lieu à une foule de projets initiés et menés par les participants:

. Enregistrements et analyses d'entrevues d'agents avec leurs bénéficiaires

. Enregistrement et analyse d'une rencontre avec un comité de citoyens, de rencontres avec des bénéficiaires et d'entrevues dans le public portant sur la perception et les attentes face à l'agent d'aide sociale

. Préparation d'un sondage auprès du personnel de l'aide sociale de la région

. Préparation d'un sondage auprès des bénéficiaires

. Production d'un texte sur la relation d'aide à l'aide sociale et le fonctionnement par "case-load", général, spécialisé ou par "boîte" selon les bureaux.

etc...

9.7- Les interactions avec le milieu

Ce cours fit réagir vivement les directeurs. Le texte sur la relation d'aide à l'aide sociale touchait des points sensibles. Les discussions sur le fonctionnement des bureaux insécurisaient certains directeurs. Quant aux sondages, dont un ne fut pas soumis à l'approbation des directeurs par les agents concernés, ils soulevèrent de sérieuses protestations. De plus, des agents essayèrent une nouvelle approche dans leurs entrevues au travail et certains premiers essais d'intégration des acquis de formation, plus ou moins heureux, reçurent un accueil peu compréhensif de la part de quelques directeurs.

Une rencontre s'ensuivit entre les directeurs, l'agent de liaison et les intervenants. La discussion permit une meilleure compréhension des rôles, mandats et difficultés mutuelles, ainsi que des impacts inévitables de la formation. Aussi fut-il convenu d'un mécanisme d'information plus rigoureux précédant les sessions et leur succédant.

Notons enfin un événement très important pour tout le milieu: la publication, par un sous-ministre du M.A.S. chargé de l'Aide sociale, d'un rapport sur l'orientation du Service, définissant et donnant une priorité au développement de la revalorisation, inscrit dans une vocation socio-économique claire. Ceci, tout

en suscitant plusieurs interrogations, stimulait les agents. D'autant plus qu'un échéancier d'implantation sur trois ans prévoyait déjà un programme complémentaire de formation, suite à l'A.E.C., axé spécifiquement sur le socio-économique.

C'était un troisième événement concourant au désir d'un travail plus social, et il était majeur puisqu'il donnait une vocation spécifique et exclusive à l'aide sociale, tout en s'enlignant sur les programmes de sécurité du revenu ou de revenu garanti à venir.

CHAPITRE 10

5e SESSION: PROBLEMES FAMILIAUX

Un sérieux problème de temps se posait pour les stages. Aussi fut-il décidé conjointement de ne pas réaliser de sessions durant les premiers mois de l'hiver et laisser tout le temps et toutes les énergies des participants à poursuivre et compléter leurs projets de stage. Ainsi les sessions "Problèmes familiaux" débutèrent au printemps 1975.

10.1- Les objectifs

Pour le M.A.S., il s'agissait d'un "cours de psychologie appliquée permettant l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques au plan de la famille."[1]

A partir de cet énoncé, de la description du cours dans les cahiers collégiaux, de la connaissance qu'avaient les intervenants du travail d'aide sociale et de rencontres avec des personnes-ressources, les intervenants tracèrent les objectifs suivants à titre d'hypothèses:

---

1. Tâches et responsabilités que la loi 26 commande à l'agent d'aide sociale, M.A.S.

PROBLEMES FAMILIAUX

388-301-73

OBJECTIFS

A. Axés sur la compréhension et la communication avec la famille:

1. Etre capable d'identifier les principales caractéristiques de la dynamique d'une famille: rôles et fonctions, relations interpersonnelles et interactions avec l'environnement.

2. Etre capable d'identifier les principales caractéristiques de mes rapports avec une famille.

B. Axés sur la référence:

1. Etre capable d'identifier les principales caractéristiques des problèmes psycho-sociologiques d'une famille et leurs implications.

2. Etre capable d'identifier les principaux types d'interventions auprès des familles et les ressources disponibles pour la région.

C. Axés à court terme sur la référence et à moyen terme sur l'intervention:

1. Etre capable d'identifier les principales caractéristiques des problèmes socio-économiques d'une famille et leurs implications.

2. Etre capable d'identifier les principaux types d'interventions par rapport aux problèmes socio-économiques des familles et les ressources disponibles.

Pour les intervenants, l'un ou l'autre de ces objectifs pouvait être poursuivi dans les sessions. La consultation auprès des participants dans chaque bureau révéla l'intérêt de ceux-ci à aborder chacun des trois objectifs, mais aussi à en approfondir un plus spécifiquement, dépendant des individus.

10.2- Le programme

A partir des commentaires et réactions des participants lors de la consultation, ainsi que des commentaires et disponibilités des personnes-ressources contactées, les intervenants tracèrent le programme suivant qu'ils envoyèrent aux participants avant la session:

PROGRAMME DE LA SESSION

PROBLEMES FAMILIAUX

388-301-73

Première journée:

1. Les objectifs de la session
2. Projection du film "Le Bonhomme". Film reflétant une situation familiale.
3. Axe "A": Compréhension et communication avec la famille
   - la dynamique familiale
   - rôles et fonctions de la famille
   - relations interpersonnelles
   - interaction avec l'environnement

   Personne-ressource: un sociologue

Deuxième journée:

4. Axe "B": La référence
   - caractéristiques des problèmes psycho-sociaux, leurs implications.
   - types d'interventions et les différentes approches de ces problèmes, les ressources à utiliser.

   Personne-ressource: un travailleur social
5. Axe "C": La dimension socio-économique dans les problèmes familiaux, leurs implications.
   - les différents types d'intervention par rapport aux problèmes socio-économiques

   Personne-ressource: un consultant dans ce domaine
6. Formation des sous-groupes pour approfondir davantage un des trois axes explorés dans les deux premières journées.

   Programmation des ateliers par les sous-groupes selon les axes A, B et C à partir des besoins du sous-groupe ainsi que des instruments et activités préparés et proposés

Troisième journée &
Quatrième journée

7. Ateliers sur chacun des axes.
   Personne-ressource: un animateur par sous-groupe

Cinquième journée:

8. Synthèse en atelier
9. Compte rendu de chacun des ateliers
10. Synthèse globale et évaluation de la session.

10.3- Les ententes

Avec la consultation effectuée, les ententes étaient à toute fin pratique réalisées. Cependant, une discussion sur les objectifs et le déroulement eut tout de même lieu au début de la session.

Par ailleurs, une rencontre préalable à la consultation s'était tenue auprès des directeurs pour les informer sur les hypothèses d'objectifs, situer la consultation qui en découlerait et réaliser une entente sur l'horaire. De semi-intensive, les sessions devenaient maintenant intensives selon le voeu des participants. Comme ceci allait avoir un impact important sur le fonctionnement des bureaux, il fut convenu que les directeurs participeraient avec l'agent de liaison à la répartition des participants dans les groupes.

10.4- Déroulement de la session

Les sessions se sont déroulées telles que prévues dans le programme, sauf pour les deux derniers groupes où il n'y eut que deux ateliers au lieu de trois.

10.5- L'évaluation de la session

A. Les 3 choses que j'ai trouvées les plus intéressantes

. exposé du travailleur social	25
. sujets traités durant la semaine	12
. personnes-ressources	11

.	film "Le Bonhomme"	10
.	rencontre avec un consultant en budget familial	10
.	locaux de la session	10
.	animateurs de la session	10
.	exposé du sociologue	9
.	étude d'un cas familial particulier à partir des connaissances acquises	7 7
.	visite à la Banque Royale sur leur projet pilote	7
.	participation de tous	7
.	diaporama sur l'évolution socio-économique québécoise	6
.	structure du cours dans l'ensemble	6
.	travail en atelier	5
.	film "Scènes de la vie conjugale"	5
.	discussions en atelier	4
.	discussion en atelier avec le travailleur social	3
.	ambiance générale	3
.	étude des coalitions dans les triades	3
.	jeu sur les coalitions dans les triades	3
.	jeu du prisonnier	3
.	visiter des organismes	3
.	formule de session intensive	3
.	discussions où l'on fait abstraction du travail	3
.	rencontre avec un gérant de caisse populaire	2
.	amélioration dans la façon de donner le cours	2
.	visite au C.L.S.C.	2
.	documentation	2
.	connaissances théoriques sur la famille	1
.	discussion du film "Scènes de la vie conjugale"	1
.	lectures en groupe	1
.	rencontre avec un consultant socio-économique du C.L.S.C.	1
.	analyse transactionnelle	1

. compte rendu des ateliers	1
. abondance de matière pertinente	1
. 2 premiers jours de la session	1
. cheminement parcouru durant la session	1
. possibilité de s'exprimer en petit groupe	1
. cours non-magistral	1
. jeux et exercices en atelier	1
. connaître des aspects de la dynamique familiale	1
. possibilité de choisir une orientation personnelle	1
. avancer selon mon rythme	1
. cours varié qui m'a aidé à mieux me connaître	1
. certaines interventions qui m'ont permis de me remettre en question	1
. les différents comportements sur notre personne	1

8. Les 3 choses que j'ai trouvées les moins intéressantes

. lectures individuelles	13
. qualité de la nourriture	11
. exposé du sociologue	8
. locaux de la session	5
. lectures en atelier	5
. visite au C.L.S.C.	5
. division en atelier sur des thèmes différents	4
. diaporama sur l'évolution socio-économique québécoise	4
. film "Le Bonhomme"	4
. faire l'évaluation actuelle	4
. compte rendu des ateliers	4
. qualité sonore du film "Le Bonhomme"	3

. voyager 5 jours de suite	2
. journées trop longues	2
. exposé du travailleur social	2
. discussions en atelier	2
. consultant socio-économique du C.S.S.	2
. étude des coalitions dans les triades	1
. film "Scènes de la vie conjugale"	1
. travail individuel	1
. temps perdu à démarrer la session	1
. travailler un soir	1
. rétrospective des activités pour l'évaluation	1
. s'analyser	1
. définir la prochaine session	1
. discussions en grand groupe	1
. manque de précision dans le programme	1
. retards par rapport à l'horaire	1
. technique de l'indécision des cours	1
. rencontre avec une personne-ressource des A.C.E.F.	1
. ne pas avoir été informé à l'avance de préparer un cas pour étude en atelier	1
. préjugés d'agents envers les assistés	1
. impossibilité d'aborder certains sujets	1
. repas non remboursés	1
. manque de documentation de certaines personnes-ressources	1
. la machine-à-Coke	1

C. Les 3 choses qui me sont les plus utiles

. exposé du travailleur social	12
. consultant en budget familial	10
. théorie des coalitions dans les triades	7

. visite à la Banque Royale sur leur projet pilote	6
. discussions	6
. exposé du sociologue	5
. analyse transactionnelle	4
. connaître mes attitudes et comportements dans mes transactions avec les autres	4
. travail en atelier	4
. animateurs	3
. discussion en atelier avec le travailleur social	3
. contenu du cours en général	3
. étude d'un cas familial	3
. étude des interactions familiales	3
. film "Le Bonhomme"	2
. discussion du film "Le Bonhomme"	2
. discussion du film "Scènes de la vie conjugale"	2
. discussions sur le mariage	2
. connaissance de la dynamique familiale	2
. personnes-ressources	2
. compte rendu des ateliers	2
. consultant socio-économique du C.S.S.	2
. textes	2
. contacts avec les autres participants	2
. jeux	1
. compréhension de moi-même vis-à-vis les autres	1
. discussion en atelier sur l'exposé du travailleur social	1
. communication entre les participants	1
. visites d'organismes	1
. rencontre au C.L.S.C.	1
. film "Scènes de la vie conjugale"	1
. découverte de moi-même	1
. horaire et schéma de travail	1
. repas en commun	1
. diaporama sur l'évolution socio-économique québécoise	1
. implication de chaque participant	1
. avoir changé d'opinions grâce aux discussions	1

D. Les 3 choses qui me sont les moins utiles

. lectures individuelles	7
. diaporama sur l'évolution socio-économique québécoise	5
. rencontre avec le C.L.S.C.	4
. évaluation actuelle	3
. film "Le Bonhomme"	3
. diaporama du C.L.S.C.	2
. rétrospective des activités pour l'évaluation	2
. compte rendu des ateliers	2
. texte sur la problématique du mariage	2
. ateliers	1
. échanges en grand groupe	1
. étude de cas socio-économique	1
. manque de temps	1
. flottement dans l'organisation de la dernière journée	1
. prendre 1½ heure pour dîner	1
. entendre parler de ce que font les caisses populaires	1
. consultant socio-économique du C.S.S.	1
. visite impromptue de 2 directeurs de bureaux	1
. discussion sur le prochain cours	1
. film "Scènes de la vie conjugale"	1
. locaux	1
. repas	1
. discussions non contrôlées	1
. ce que je ne pourrai pas appliquer	1

10.6- Les interactions participants-intervenants

Au même titre que les deux autres intervenants durant les deux jours et demie d'ateliers, l'agent de liaison anima un des ateliers pour lequel il avait préparé les activités et la documentation. Malheureusement, pour des raisons complètement indépendantes, l'agent de liaison changea d'emploi et quitta l'aide sociale. D'où, pour les deux derniers groupes, il n'y eut que deux ateliers, un axé sur le psycho-sociologique et l'autre sur le socio-économique.

Pour une session, deux directeurs de bureaux, dont celui qui avait suivi le programme jusque là sans problème, s'inscrivirent. Cependant, ils ne participèrent qu'à la deuxième journée et ne réapparurent pas le lendemain. Il n'en fallut pas plus pour soulever la colère chez plusieurs participants qui s'étaient sentis épiés. L'incident révéla que quelques participants, lors de sessions précédentes, s'étaients fait reprocher par leurs directeurs des propos tenus au cours des sessions et que depuis ces participants étaient sur leur garde.

10.7- Les interactions avec le milieu

A la même époque que le cours, de nouvelles directives et de nouvelles opérations de contrôle du travail des agents et de la gestion des cas apparurent dans les bureaux locaux, sur l'initiative de la direction provinciale. Il y en eut des échos durant la session. Certains participants y voyaient une preuve de non confiance envers leur travail, d'autres y voyaient un écart par rapport à l'orientation "revalorisation". Dans les deux cas

cependant, cela atténuait leur motivation à une formation reliée au travail, d'autant plus qu'ils disaient que leur "case-load" avait été augmenté et qu'ils n'avaient plus le temps de travailler sérieusement avec leurs bénéficiaires. Aussi lorsqu'à la fin de la session il était question du prochain et dernier cours, les participants demandaient qu'il fasse abstraction de leur travail.

Quant au départ de l'agent de liaison, la direction régionale décida de ne pas le remplacer étant donné qu'il ne restait qu'une session. Ainsi c'est la direction régionale qui s'occupa de la formation des groupes et des locaux pour la session d'automne 1975.

CHAPITRE 11

6e SESSION: ETUDE DE CAS

11.1- Les objectifs

La consultation à la fin de la session précédente sur le cours "Etude de cas" donnait le portrait suivant:

a) Très majoritairement

- Suite à l'expérience de "Problèmes familiaux" où la session visait davantage des objectifs reliés à la vie personnelle qu'à la vie de travail;
- Suite à des insatisfactions et des frustrations d'essayer d'intégrer la formation au travail;
- Face à l'orientation "contrôle" de notre travail;

Nous désirons que la prochaine session "Etude de cas" fasse abstraction de notre travail.

b) Très majoritairement

Nous désirons que la session "Etude de cas" porte sur les méthodes d'étude de cas et comment certains services et/ou spécialistes les font dans le quotidien.

c) Minoritairement

Nous désirons apprendre à faire des études de cas.

d) Minoritairement

Si la direction régionale et les directeurs de bureau étaient prêts à s'impliquer avec nous, nous serions intéressés à ce que la session porte sur l'étude de cas de notre situation de travail.

De plus, compte tenu que l'agent d'aide sociale n'est pas un "caseworker" (travailleur de cas) mais un "caseloader", qu'il assume cependant des fonctions de référence et est appelé à devenir un conseiller socio-économique, les intervenants formulent les objectifs suivants pour la session:

Qu'à la fin de la session, l'agent d'aide sociale:

- soit sensibilisé à la démarche globale et à certaines techniques du "casework" ainsi qu'à ce que cela implique pour le client et le "caseworker".

- se soit situé face au "casework" et ses principales techniques.

11.2- Le programme

1. Le portrait latent des participants sur le "casework"

2. Exposé sur la théorie du "casework"
   - notions de base
   - historique
   - fonctionnement

3. Exposé sur:
   - processus dynamique d'adaptation
   - mécanismes de défense
   - besoins

4. Rencontre avec un travailleur social

5. Exercices:
   - reformulation
   - niveaux de prise de décision
   - processus de solution de problèmes

6. Exposé sur la motivation

7. Période de clarification et de synthèse

8. Evaluation

11.3- Les ententes

Aux premières heures de la session, les intervenants firent exprimer les attentes des participants qu'ils confrontèrent ensuite avec les objectifs et le programme proposés. De là s'effectuèrent quelques aménagements mineurs dans certains groupes. L'évaluation de fin de session, la notation et l'horaire furent ensuite convenus.

11.4- Déroulement de la session

La session se déroula telle que prévue.

A. Ce que j'ai le plus aimé:

. animateurs	22
. le groupe	12
. schémas et illustrations	9
. rigueur du cours	9
. méthode du "casework"	8
. travail en sous-groupes	7
. exposés et exemples	7
. rencontre avec le travailleur social	6
. exercice de reformulation	6
. contrat négocié du cours au début	5
. contenu du cours dans l'ensemble	5
. exercices	5
. climat de détente	5
. clarification de ce qui se vivait dans le groupe	4
. faire abstraction du travail	4
. locaux de la session	4
. liens théorie-exercices	3
. discussions	3
. processus de solution de problèmes	3
. exposé sur la motivation	3
. bon pourcentage de théorie	3
. brainstorming	3
. documentation	2
. authenticité et disponibilité des animateurs	2
. ambiance générale	2
. processus dynamique d'adaptation	2
. moi, surmoi et ça	2
. niveaux de prise de décision	2

. titre de la session	1
. importance accordée à l'aspect humain	1
. technique de réassurance	1
. synthèse à la fin du cours	1
. tout ce que j'ai vécu comme personne et comme agent	1
. me rendre compte de ce que je fais déjà	1
. variété des méthodes	1
. exposé et discussions sur les mécanismes de défense	1
. connaître d'autres personnes	1
. évaluation actuelle	1
. ce que je pourrai appliquer	1

B. Ce que j'ai le moins aimé:

. rencontre avec le travailleur social	10
. ma réaction avec le travailleur social	9
. locaux	8
. formuler nos attentes au début du cours	6
. jeu de rôle	5
. voyager à chaque jour	4
. manque d'implication de certains	4
. pas assez de temps pour assimiler le P.S.P.	3
. lourdeur de certains textes	3
. système de notation	3
. trop fait abstraction du travail	3
. certaines discussions de mots	2
. trop de matière	2
. processus de solution de problème	2
. peur de se mettre en cause dans les exercices	2
. trop de liens avec notre travail dans nos discussions	2

. certains moments de tension incontrôlable	2
. travailler un soir	1
. trop de temps à justifier notre travail face au casework	1
. que plusieurs disent que le casework c'est ce qu'on fait	1
. exposé sur les bases du casework	1
. manque de temps pour les exercices	1
. niveaux de prise de décision	1
. 2 premiers jours	1
. pas avoir comparé le "casework" avec d'autres méthodes	1
. pas assez de temps pour dîner	1
. manque d'homogénéité entre les parties du cours	1
. remarques déplacées sur mes allées et venues	1
. quelques exercices mal choisis	1
. évaluation actuelle	1
. horaire non respecté	1

C. Ce qui n'est pas clair:

. textes sur le casework	7
. ensemble de la méthode du casework	5
. pratique concrète du casework	4
. ce que je peux faire avec ce que j'ai appris	3
. niveaux de prise de décision	2
. cueillette de données dans le casework	2
. quand utiliser certaines techniques en entrevue	2
. théories des besoins	1
. processus dynamique d'adaptation	1
. liens moi, surmoi et ça avec les mécanismes de défense	1

. exercice du P.S.P.	1
. vécu de la semaine	1
. concept de modification du moi	1
. cas d'échec du casework	1
. différences entre certaines techniques du casework	1
. compétence nécessaire pour utiliser le casework	1
. pourquoi des travailleurs sociaux	1
. buts du M.A.S. en nous faisant suivre un tel cours	1
. je ne le sais même pas	1

11.6- Les interactions participants-intervenants

La session portait sur une théorie, une méthode et des techniques et elle devait faire abstraction du travail des agents selon le voeu de la majorité, même si ça n'était pas unanime. Cependant ils ne purent s'empêcher de parler des liens constants qu'ils faisaient entre leur travail et le "casework", soit pour dévaloriser leur travail ou pour le justifier et protéger leur image d'eux-mêmes. Cette frustration fondamentale se manifesta clairement en présence du travailleur social. Plusieurs l'attendaient avec l'intention de le mettre en boîte et nombre de questions visaient à connaître sa perception sur l'agent d'aide sociale. En fait les participants étaient beaucoup plus préoccupés par leurs problèmes et leur statut devant un travailleur social professionnel, que par la méthode et la pratique du casework. Ce fut tellement flagrant qu'en cours de rencontre le malaise fut senti et exprimé.

Par ailleurs cette session contrastait avec les précédentes en ce que les intervenants jouaient davantage le rôle de personnes-ressources par rapport au contenu et qu'elle faisait une large part aux exposés magistraux. Ceci plut aux participants, certains parce que cela faisait partie de leurs attentes, les autres parce que cela faisait différent et qu'ils y trouvaient des satisfactions.

11.7- Les interactions avec le milieu

Mis à part une rencontre avec la direction régionale, les directeurs ne furent rencontrés, à cause de difficultés d'horaire, qu'au moment où le premier groupe amorçait sa session. Cependant cette rencontre permit aux intervenants, qui alors comprenaient clairement le dilemme frustration-formation, de clarifier pour les directeurs plusieurs problèmes perçus par rapport à la situation de formation.

La situation était d'autant plus claire que le Service d'aide sociale venait d'abandonner ses priorités de revalorisation et ses aspirations de conseiller socio-économique pour des priorités de contrôle et de gestion. Ce qui s'était amorcé au printemps de 1975 s'intensifiait et se confirmait et les réactions des participants à cette dernière session n'étaient pas étonnantes: faire abstraction du travail, se dévaloriser, protéger son image de soi ou coincer un T.S.P..

Avec ce virage et le changement de priorités, la suite du programme de formation était suspendue.

CHAPITRE 12

EVALUATION DE L'INTERVENTION

L'évaluation a été réalisée en juin 1976, c'est-à-dire quelques mois après la fin de l'intervention, auprès des participants, des directeurs et des intervenants. La forme retenue fut l'entrevue non directive par petit groupe à partir de deux thèmes: le déroulement du programme et ses résultats.

Exception faite d'une dizaine d'entre eux, pour des raisons de départs, vacances ou maladies, l'ensemble des participants furent rencontrés par bureau; les directeurs furent rencontrés lors d'une réunion convoquée spécialement à cet effet; quant aux quatre intervenants qui avaient participé au programme, c'est ensemble qu'ils firent l'évaluation.

12.1- Evaluation des participants

Pour les participants, le programme fut d'abord et avant tout une occasion d'échanges entre agents de la région et de formation personnelle. L'importance des échanges s'exprimait dans des phrases comme:

- "Ce fut d'abord le contact avec les autres agents, vivre des expériences, découvrir ensemble comment on doit fonctionner dans notre travail, partager des connaissances, accepter les différences de génération, d'opinions et de personnalité."

- "Les cours m'ont permis d'ajuster ma perception sur les problèmes de l'aide sociale."

- "La façon dont les sessions étaient organisées nous a permis d'avoir de véritables échanges avec nos confrères et ça m'a beaucoup aidé à passer au travers des problèmes que je vivais dans mon travail."

- "Toutes les discussions autour de nos problèmes de travail nous ont permis de mieux savoir ce que l'on veut, d'être plus exigeants pour nos conditions de travail et pour les outils nécessaires à sa réalisation."

Quant à la place de la formation personnelle, un des participants résumait la situation de la façon suivante: "on met si peu d'espoir dans notre travail et on y est tellement résigné qu'on n'attendait des cours que ce qui nous profitait personnellement". La formation personnelle c'était toutes les connaissances, attitudes et habiletés développées par rapport à leur compréhension et leurs interactions vis-à-vis de leur environnement social et familial tout autant que dans leur milieu de travail et dans leurs relations avec les bénéficiaires. Mais ça n'avait pas amené de changement de statut ou de tâches, tout au moins tel que souhaité.

A partir des premiers cours, ils croyaient à peu près tous que "ça allait déboucher sur le travail" et "le livre vert du sous-ministre nous a permis de rêver en couleur". Par la suite, ce qu'ils vécurent fut "un écart grandissant et une incohérence entre les cours et l'évolution du travail vers le contrôle et la gestion". C'est que les contraintes du travail ne leur permettaient pas de réinvestir une bonne partie des acquis de formation, tout au moins dans le sens qu'ils désiraient et tel qu'on le leur avait laissé entrevoir.

Cependant les participants affirmaient que les cours avaient modifié substantiellement leurs relations avec les bénéficiaires et ils y voyaient là le plus grand résultat du programme. Ils disaient d'emblée des choses comme:

- "Ca m'a permis de découvrir et de connaître tout ce que ça peut impliquer que d'aider une personne."

- "Je suis beaucoup plus conscient de mes rapports avec les clients."

- "Ca m'a donné une meilleure façon d'aborder mes clients, de comprendre leurs situations et leurs besoins."

- "J'en suis arrivée à valoriser mon rôle d'aide humaine dans un rôle d'aide matérielle."

- "Ce qui a été acquis comme connaissances et sensibilisation (dans nos relations avec les clients) devrait être partagé par tout le personnel de l'aide sociale."

Les autres résultats de la formation, ils les voyaient dans l'information aux clients par rapport aux ressources du milieu et aux questions légales, ainsi que dans l'amélioration de leurs méthodes de travail.

Par ailleurs, les participants soulignaient qu'il avait été pénible pour eux de participer aux sessions tout en assumant leur tâche entière de travail qui s'accumulait durant leur absence. Et cette tâche ne s'était pas amoindrie avec l'arrivée de l'informatique.

Enfin une bonne dizaine de participants tenaient à souligner que la formation les avait laissés insatisfaits parce qu'il y eut "trop d'animation, de discussions et de défoulements et pas assez de contenus et de matière".

En somme, pour l'ensemble, ils étaient à la fois satisfaits et déçus, mais par contre à peu près tous souhaitaient pouvoir bénéficier d'un autre programme de formation le plus tôt possible et ils étaient en attente. Leurs intérêts cependant allaient de la croissance personnelle à des cours sur les opérations de gestion et de contrôle.

12.2- Evaluation des directeurs

Pour les directeurs, l'évaluation du déroulement du programme de formation s'exprimait de la façon suivante: "avant que ça commence j'étais pour les cours, puis après, contre, à cause des

procès de bureaux et des contestations des agents sur des procédures internes; mais aussi à cause des contraintes que ça nous amenait sur le fonctionnement du bureau et l'aménagement pour les sessions. Enfin ça s'est placé, à cause d'une diminution de la contestation et de la réorientation des cours".

"Je me suis demandé si le ministère n'avait pas des objectifs différents du SPAT, le ministère: pour arrêter le chialage et donner un suçon; le SPAT: pour amener de la contestation dans les bureaux". "On ne savait pas le fond de la pensée ni du ministère, ni du SPAT". "Je me sentais comme un pion et en maudit contre les deux". "Pour moi c'est de la récupération face à la base de la part du ministère". "Avec le cours organisation et planification du travail, les agents en ont conclu qu'ils ne pouvaient pas l'appliquer parce que ça relevait des directeurs". "Mais nous, on se sentait impuissants à faire des modifications parce que ça vient de Québec". Le problème "c'est que nous n'étions pas impliqués dans le programme, mais dans ses conséquences". "Ca nous a obligés à développer plus de diplomatie".

"C'est l'écart entre les cours et la réalité qui a amené de la frustration". "Les cours visaient la revalorisation et ce n'est plus ce qu'on fait".

Par rapport aux intervenants les directeurs disaient "on vous a demandé d'arrêter le chialage et de structurer les cours davantage et ça s'est fait". Ils disaient aussi que "les agents étaient écoeurés des évaluations" à la fin de chaque session.

Enfin ils disaient que selon eux le programme avait amené du "stress chez les agents autant durant les sessions qu'au bureau, à cause de l'accumulation du travail".

Quant aux résultats, "ça leur a apporté beaucoup de profit personnel". "Ils ont acquis des connaissances et une approche différente des cas et ça se voit en terme d'être capable de synthèse et de liens face aux cas". "Malheureusement, ce n'est pas ceux qui en avaient le plus besoin qui ont suivi les cours". Pour ceux qui les ont suivis, "soit qu'ils aient moins de préjugés ou qu'ils soient plus écoeurés et frustrés, mais ils réagissent moins aux clients et sont plus tolérants". "Il y a des agents qui ont une plus grande ouverture d'esprit, mais actuellement il y a un retour à l'étroitesse et ce serait en réaction à l'orientation contrôle". Enfin parallèlement au déroulement du programme, le nombre de plaintes des clients à propos de leur agent a considérablement diminué.

12.3- L'évaluation des intervenants

Pour les intervenants, cette expérience avait été marquée d'exigences, de frustrations et de satisfactions.

Durant les premiers mois, les nombreux et longs déplacements en faisaient "de véritables commis-voyageurs" travaillant jusqu'à la onzième heure. Ils avaient trouvé cela exigeant. Mais ce

qui l'avait été davantage, en plus des dimensions institutionnelles dont il a été largement question dans les pages précédentes, c'était d'assumer l'entière responsabilité des dimensions pédagogiques de toute l'intervention: approches, méthodes, programmes, objectifs et contenus. Ils n'étaient pas experts dans tous les contenus du programme et pour assurer le cheminement, ils devaient s'appuyer sur le travail d'équipe, les ressources de chacun, les lectures, les rencontres avec des "experts" et surtout l'implication des participants. C'est à ce prix qu'ils pouvaient, dans le cadre du programme, assurer une réponse aux besoins des participants, faire des propositions et offrir des choix. Ce fut pour eux très exigeant, mais en même temps très stimulant et très enrichissant. C'est là, de toute façon, leur mode d'intervention et c'est, selon eux, nécessaire pour garantir la pertinence, la cohérence et la rentabilité d'une intervention de formation basée et axée sur le vécu.

Les frustrations, c'est par rapport à leur incompréhension de la situation qu'ils les vécurent. "Au début, je ne comprenais pas la dynamique de ces groupes-là et parfois c'était pénible, les problèmes qui se posaient étaient difficiles à cerner et à traiter". "Ce n'est qu'au fur et à mesure du programme que nous saisissions la problématique du milieu". C'était d'autant plus difficile à comprendre, qu'il y avait toute la dimension provinciale de ce programme et de sa mise sur pied dont ils n'avaient qu'une connaissance fragmentaire.

Les satisfactions, c'est dans l'implication des participants à leur formation et "c'est dans les relations développées avec les participants, avec l'agent de liaison, avec la direction régionale et avec les directeurs de bureaux locaux, même si ce fut souvent tendu", qu'ils les trouvèrent.

Considérant les objectifs qu'ils avaient poursuivis dans l'intervention, ils constataient que l'obtention de l'A.E.C. en 2 ans, par le plus grand nombre, n'avait été que partiellement atteinte. Quoiqu'à toutes fins pratiques, ils n'y avait pas eu de "drop out", plusieurs participants ont manqué l'un ou l'autre des cours, notamment le stage, pour diverses raisons, la plupart personnelles.

Les intervenants visaient aussi la réponse aux besoins de formation au fur et à mesure qu'ils émergeraient. Ils avaient l'impression d'avoir respecté cet objectif et selon eux, l'évolution dans le cheminement du programme en témoigne. Quant à répondre, dans la mesure du possible, aux besoins spécifiques des agents de bureaux et du directeur, ils disaient que cette préoccupation avait été constante, autant pour eux que pour les principaux intéressés, et qu'elle s'était particulièrement concrétisée à l'occasion des stages et partiellement à l'occasion d'organisation et planification du travail ainsi que techniques d'intervention auprès des individus I.

En ce qui concerne l'objectif d'amélioration des relations agents-bénéficiaires, les intervenants ne faisaient que souligner l'unanimité des participants et des directeurs à y voir le plus grand résultat, en plus de ce qu'eux-mêmes avaient constaté durant les sessions.

Pour l'accroissement de l'utilisation des ressources communautaires, malgré le fait que cela n'émergeait pas dans l'évaluation des directeurs, les intervenants étaient convaincus qu'il y avait une connaissance, des contacts et des modes de collaboration

qui s'étaient développés dans les bureaux et ceci n'était pas étranger à l'influence du programme de formation, quoique d'autres influences déterminantes provenaient de la direction provinciale de l'aide sociale.

Les intervenants se disaient peu en mesure d'évaluer l'objectif d'accroftre l'utilisation d'outils et de techniques de travail efficaces. Par ailleurs plusieurs agents le mentionnaient dans leurs évaluations.

L'objectif de prise en main de la formation leur apparaissait relativement atteint et le plus grand obstacle à son atteinte complète fut, selon eux, la suppression des groupes initiaux par sous-régions. Suite à cette suppression, la composition des groupes a varié à chaque session et il n'y eut pas de réunions regroupant tous les participants. L'entière prise en main par ces derniers s'en trouva ainsi compromise et l'influence des intervenants, de même que la marge de leur responsabilité, se trouva accrue du fait qu'ils étaient les seuls, avec l'agent de liaison, à établir des contacts directs avec les participants et à être saisis de leurs besoins et attentes. Un projet de comité de formation, réunissant un participant par bureau, avait été évoqué lors de la préparation de l'intervention mais n'avait finalement pas été mis de l'avant et les intervenants le regrettaient maintenant.

Enfin, quant à l'objectif d'informer et d'impliquer les directeurs par rapport aux changements qui allaient se produire, il fut poursuivi avec bonheur et malheur tout au long de l'intervention. Après coup, les intervenants en arrivaient à la conclusion que s'il y avait eu un comité de formation incluant une représentation des directeurs, le milieu au complet aurait pu prendre en main le projet de formation et ce avec probablement plus de satisfaction pour tous et entraînant plus de changements profonds.

notre réf.

C.804

M O N O G R A P H I E

REALISEE DANS LE CADRE DE L'OPERATION
DE
RECHERCHE-ACTION EN FORMATION SUR MESURE (R.A.I., 1976)

DESCRIPTION ET EVALUATION D'UNE INTERVENTION DE FORMATION MENEE PAR LE S.E.A. DU CEGEP DE VICTORIAVILLE A LA MAISON STE-CLOTHILDE INC.

Par:

Hélène Héroux

CÉGEP Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 – Tél.: 381-8891

AVERTISSEMENT

Ce texte, produit au cours de l'opération R.A.I. (recherche, action, information en formation sur mesure), se veut l'illustration d'une démarche de précision et d'opérationnalisation du concept de formation sur mesure telle que vécue à l'intérieur d'une expérience concrète.

Les textes produits dans le cadre de R.A.I. ne sont pas le résultat d'une expérimentation systématique du processus de formation sur mesure proposé par le rapport'77.

Ils ne constituent pas un échantillon représentatif de ce qui se fait en formation sur mesure dans l'ensemble des services d'éducation des adultes des cégeps.

Ils ne sont pas non plus un recueil de modèles ou de recettes à appliquer pour faire de la formation sur mesure.

Ce texte a été écrit à l'aide d'une "Grille de description" qui était en quelque sorte une proposition de processus opérationnel de la formation sur mesure. La forme définitive de cette définition opérationnelle constitue la première partie du second rapport de recherche sur la formation sur mesure. La deuxième partie de ce rapport traite des implications organisationnelles et administratives de cette définition. Nous invitons le lecteur à lire le présent texte à la lumière et en liaison avec le second rapport de recherche sur la formation sur mesure.

L'équipe de recherche

CEGEP DE VICTORIAVILLE

475 est, Notre-Dame C. P. 68

VICTORIAVILLE, Qué. G6P 6S4

Tél. 758 - 1571

JUIN 76

DESCRIPTION ET EVALUATION
D'UNE INTERVENTION DE FORMATION
MENEE PAR LE S.E.A. DU CEGEP DE VICTORIAVILLE
A LA MAISON STE-CLOTHILDE INC.

Hélène Héroux

Hélène Héroux, responsable
du projet de formation.

TABLE DES MATIERES

Introduction..... 1

Objectifs de l'évaluation..... 1

Organisation du rapport..... 5

CHAPITRE PREMIER: IMPACT DU MILIEU INSTITUTIONNEL SUR LE PROCESSUS DE FORMATION OU LE POIDS DE L'ENVIRONNEMENT.

Première partie: La mise en marche..... 9

1.1 Identification de la demande..... 11

1.2 Caractéristiques du système-client..... 13

1.3 Les termes de l'entente..... 17

1.4 Les objectifs du S.E.A. dans cette intervention..... 21

1.5 Les objectifs de formation de la 1ère étape..... 23

1.6 La session..... 25

1.6.1 Le cours "Facteurs sociaux d'inadaptation"..... 26

1.7 Evaluation de la 1ère étape..... 31

Deuxième partie:

2.1 Le milieu de l'intervention..... 37

2.2 Les objectifs de formation..... 45

2.3 La session..... 47

2.3.1 Le cours "Techniques d'activité et d'animation I"..... 49

2.3.2 Le cours "Techniques d'éducation spécialisée I"..... 55

2.4 Evaluation des deux premières étapes..... 61

Troisième partie:

3.1 Le milieu..... 71

- Les foyers de groupe..... 71

- Les éducateurs à l'extérieur du projet de la formation... 74

- Les tensions avec la direction..... 75

3.2 Les objectifs..... 81
3.3 La session..... 82
3.3.1 La supervision des stages..... 82
3.3.2 La semaine pédagogique..... 87

Quatrième partie:

4.1 Les objectifs..... 97
4.2 La session..... 99
4.2.1 Les cours "Débilité mentale"..... 99
4.2.2 Le cours "Techniques d'activités et d'animation IV".. 101
4.2.3 La supervision des stages..... 106
4.3 Le milieu..... 111

CHAPITRE DEUXIEME: IMPACT DU PROCESSUS DE FORMATION SUR LE MILIEU INSTITUTIONNEL OU LES EFFETS D'ENTRAINEMENT.

A. Rapport d'évaluation du projet de formation "Maison Ste-Clothilde" par le Centre de psycho-éducation du Québec..... 117
0. Présentation..... 119
1. La composante sujets..... 121
2. La composante objectifs..... 122
3. La composante programme..... 123
4. La composante moyens de mise en relation..... 126
5. La composante code et procédures..... 128
6. La composante temps et espace..... 129
7. La composante système d'évaluation et de reconnaissance. 130
8. La composante système de responsabilités..... 130
9. La composante animateurs..... 131
Conclusion..... 135
B. Conclusion..... 137
Les objectifs du S.E.A. 137
Les objectifs des éducateurs..... 139

Annexe I

Processus global et optimal de formation sur mesure.

Annexe II

Orignie des professeurs au cours des quatre étapes du projet.

INTRODUCTION

Au moment d'entreprendre la rédaction de ce rapport, nous avons été sérieusement confrontés à certains problèmes suscités par le mandat que nous avons reçu:* d'une part, il était demandé de faire une description exhaustive de l'expérience de formation que nous avions menée à la Maison Ste-Clothilde et cela, à partir d'une grille de description servant à l'analyse des interventions de formation sur mesure: cette grille permet une investigation approfondie des différentes composantes d'une intervention de formation; d'autre part, le projet de formation "Ste-Clothilde" s'étant prolongé sur une période de quatre années (1,200 heures de formation), nous ne pouvions pas (à moins de faire un rapport de cinq cents pages que personne n'aurait lu) penser honnêtement utiliser la grille de description de façon extensive. Nous avions à faire un choix des questions que nous voulions creuser d'une façon plus particulière dans l'évaluation de notre intervention: nous l'avons fait, tout en espérant que les objectifs de recherche de l'équipe "Formation sur mesure" y trouvent également leur compte.

- Les objectifs de l'évaluation

La perspective choisie dans la rédaction de ce rapport se situe, cependant, au coeur même de la problématique du type de

* L'évaluation de l'intervention de formation "Ste-Clothilde" faisait partie intégrante du mandat donné à la responsable de ce projet par le S.E.A. Cependant, les circonstances ont permis son intégration à l'équipe de formation sur mesure.

formation, qu'il est convenu maintenant d'appeler "Formation sur mesure": la question centrale de notre évaluation tourne autour des implications inhérentes à une intervention de formation dans un milieu organisé.

Cette question est d'autant plus cruciale dans l'évaluation de cette expérience qu'elle met en cause les résultats mêmes de l'intervention de formation auprès des participants.

Quelles sont les données du problème?

A. La formation est demandée par les éducateurs de la Maison Ste-Clothilde (Commanditaire) et pour eux-mêmes (client).

B. Au départ du moins, les objectifs de formation du S.E.A. dans cette intervention (changements d'attitudes et de comportements, définition et appropriation de nouveaux rôles professionnels dans l'institution) englobent mais dépassent les objectifs des participants (augmentation de salaire et sécurité d'emploi versus crédits).

C. La formation est centrée sur le groupe des participants à la session (client et commanditaire) et cherche à lui remettre la responsabilité de la formation (objectifs de prise en charge).

D. La référence de la formation au vécu de travail des éducateurs (objectifs d'adaptation pédagogique) fait ressortir la problématique du milieu de travail.

E. L'articulation et le réinvestissement des acquis de formation dans leur travail suscite chez les éducateurs des problèmes de reconnaissance professionnelle dans l'institution et une remise en cause de l'organisation professionnelle de celle-ci (conditions de réinvestissement).

F. La nécessité du réinvestissement des acquis (constamment présente tout au long de la formation due à une confrontation quotidienne de la formation avec le travail) provoque de la part des éducateurs en formation , des tentatives de mobilisation des autres niveaux de l'institution.

G. La direction de l'institution ne se sent pas concernée dans la démarche de formation de son personnel (du moins au départ) et restera toujours en marge du mouvement amorcé.

H. Des modification importantes dans l'orientation de l'institution, survenant à quelques reprises au cours de la formation provoquent des changements à l'intérieur de l'organisation et obligent ainsi la formation à réajuster ses objectifs et sa façon de travailler avec les éducateurs.

I. Le projet de formation rejoint environ 75% du personnel éducatif de l'institution: reste donc près de 25% des éducateurs qui ne sont pas impliqués dans le processus; la résistance qu'ils manifesteront à l'égard de la formation réduira considérablement les chances que s'établissent des changements réels et durables dans la situation.

J. Le leadership effacé des responsables du milieu (direction, responsables d'unités de vie, professionnels) ne permet pas une reprise par le milieu de l'effort de professionnalisation du personnel éducatif.

Voici, de façon résumée, les principaux éléments situationnels de la problématique de l'intervention que nous allons décrire dans les pages qui suivront. La mise en relation et l'articulation de ces différentes composantes pourraient se traduire dans l'interrogation suivante: En tant que travailleurs

salariés de l'institution, les éducateurs n'exercent aucun pouvoir de consultation , encore moins de décision, dans le fonctionnement quotidien de l'institution. Dans quelle mesure la

Professionnalisation de leur rôle (et la prise de conscience des responsabilités professionnelles qu'ils découvriront) ne se heurtera-t-elle pas, en dernière analyse, à une direction qui, n'ayant pas suivi le cheminement des éducateurs en formation, n'en a pas moins l'exclusivité de contrôle du processus décisionnel à l'intérieur de l'institution?

Ainsi, la perspective que nous avons choisie pour rendre compte de l'expérience de formation pourrait se décomposer dans ces deux questions auxquelles nous essaierons de répondre:

- Quel a été l'impact de la formation sur le milieu institutionnel et peut-on identifier certains changements dans la situation qui auraient été amenés par le processus de formation des éducateurs? En dernière analyse, et malgré le fait que le milieu n'était pas visé directement par la formation peut-on voir si l'institution en a été bénéficiaire?
- Quel a été l'impact du milieu institutionnel sur le processus de formation des éducateurs (la formation se donnant dans l'encadrement physique de l'institution et se référant au vécu de travail de l'éducateur) et cela, en termes d'objectifs, de moyens pédagogiques, de ressources physiques et humaines, etc...? Quel a été le poids de l'environnement (conditions facilitantes ou limitantes) sur la démarche et les résultats de la formation?

Bien que la question centrale de cette évaluation repose sur l'analyse des relations de la formation avec le milieu de travail des participants, il n'en demeure pas moins que d'autres questions seront traitées en détail dans cette étude. Parmi celles-ci,

nous tenons à faire porter l'attention du lecteur sur l'évolution des moyens pédagogiques utilisés et par là, sur le cheminement des différents acteurs impliqués dans la formation (S.E.A., professeurs, éducateurs, direction).

Du modèle traditionnel de formation véhiculé dans la première année du projet au modèle d'intervention des dernières étapes de la formation (se rapprochant de la formation sur mesure), il y a le long processus d'apprentissage et de prise en charge des éducateurs de leur projet de formation; il y a aussi l'évolution lente mais progressive d'un mode de formation des adultes qui reproduit, à travers la description d'une seule intervention de formation, les étapes laborieuses de l'histoire de l'éducation des adultes au Québec; Les réseaux où la formation puise ses professeurs, par exemple, ont été modifiés de façon importante en cours de projet (voir annexe n° [illegible]) et sont pour nous un indice important de cette évolution.

- Organisation du rapport

Pour les raisons invoquées au début de cette introduction, nous avons utilisé la grille de description de la Formation sur mesure dans la mesure où elle nous a permis d'approfondir les questions auxquelles nous voulions répondre. De façon à faciliter la lecture de ce rapport, nous tenons à souligner le "pattern" que nous avons suivi à chacune des étapes du rapport.

Tout d'abord, nous avons divisé l'intervention en quatre parties correspondant aux différentes étapes (et sensiblement aux années) du projet. A l'intérieur de chacune d'entre elles, nous retrouvons des informations sur le milieu, sur les objectifs, sur la session et sur l'évaluation de l'étape en question. Nous tenons à souligner l'importance des éléments compris dans chacune des ces parties; aussi, nous pouvons lire en filigrane dans "le milieu" l'évolution du groupe des éducateurs en formation et des changements

de mentalité de l'ensemble du personnel de l'institution; l'individualisme faisant place progressivement à un sentiment collectif d'appartenance à une même communauté et à des efforts concertés pour structurer professionnellement l'institution. Dans la partie "session", nous avons décrit certains moments pédagogiques plus en détail de façon à montrer les moyens pédagogiques utilisés et les rôles joués à la fois par les professeurs et les éducateurs dans le processus de formation. Dans la mesure où les cours choisis reflétaient l'ensemble des cours de l'étape, nous nous sommes limités à la description d'un seul de ces cours: dans le cas contraire, nous avons noté les distinctions. Il était impossible de décrire chacun des cours au programme ceux-ci étant au nombre de 24 (comprenant les stages). Cependant, l'échantillonnage de ces cours n'a pas été fait au hasard: nous avons tenu à respecter la proportion des cours donnés par tel professeur et la valeur d'exemplarité* représentée par ce cours en relation avec les objectifs de l'étape décrite.

Avant de terminer cette introduction, nous tenons à insister sur le fait que dans la description de l'intervention comme telle, nous nous en sommes tenus au niveau de compréhension et d'analyse qui prévalait au moment où nous avons vécu cette expérience. L'insuffisance opérationnelle de l'intervention due à notre manque d'expérience, et les erreurs nombreuses qu'on y retrouve sont laissées à l'indulgence du lecteur et ne pourront pas être étudiées en détail dans le cadre de cette étude. Nous tenons à noter aussi que nous avons retenu intentionnellement certaines informations par éthique professionnelle, mais nous sommes convaincus qu'elles ne faussent en rien la véracité de ce rapport.

* Non pas dans son sens vertueux mais dans celui d'échantillonnage-

CHAPITRE PREMIER

Impact du milieu institutionnel sur le processus de formation

ou le poids de l'environnement

1ère partie: La mise en marche

1.1 Identification de la demande

1.2 Caractéristiques du système client

1.3 Les termes de l'entente

1.4 Les objectifs du S.E.A. dans cette intervention

1.5 Les objectifs de formation de la 1ère étape

1.6 La session

1.6.1 Le cours "Facteurs sociaux d'inadaptation"

1.7 Evaluation de la 1ère étape

I.1 IDENTIFICATION DE LA DEMANDE

Hiver 72: Deux éducateurs de la Maison Ste-Clothilde inc. demandent à rencontrer le responsable de la formation professionnelle à l'Education des Adultes du Cegep de Victoriaville pour discuter des possibilités de cours susceptibles de les intéresser. C'est en prévision des exigences du Ministère des Affaires Sociales face au personnel de ses institutions pour inadaptés que ces personnes veulent retourner aux études: d'une part, pour s'assurer une sécurité d'emploi qui risque d'être précaire avec l'arrivée massive de jeunes diplômés en éducation spécialisée et d'autre part, pour obtenir une augmentation substantielle de leur salaire par l'addition d'années de scolarité.

Bien que la motivation soit exprimée à ce niveau, elle ne signifie pas pour autant un choix indifférent de cours. Nous avons dit que ces deux individus travaillent à la Maison Ste-Clothilde. Située à une quinzaine de milles de Victoriaville, cette institution, dont l'orientation est celle d'un centre socio-professionnel, s'occupe de jeunes déficients mentaux plus ou moins profonds. Une trentaine de personnes y ont été engagées à titre de personnel éducatif. Parmi ceux-ci on compte très peu de personnes véritablement formées pour travailler auprès de ce type de clientèle. Aussi, la demande adressée par ces deux (2) personnes au S.E.A. va-t-elle dans le sens d'une formation spécialisée en rééducation de façon à professionnaliser leur intervention auprès de ces jeunes.

Or, le Cegep de Victoriaville n'a pas l'autorisation d'offrir un programme en éducation spécialisée: il est donc impossible pour le S.E.A. d'acheminer ces personnes vers un tel programme. L'éventail des autres Cégeps dispensant des cours dans ce domaine ne semble pas apporter de solutions réalistes étant donné l'éloignement physique de ces institutions (la plus proche est à soixante

(60 milles) de Ste-Clothilde . Finalement, il apparaît concevable d'offrir ces cours dans la mesure où il sera possible d'intéresser d'autres personnes de la Maison Ste-Clothilde à une telle démarche de formation.

C'est ainsi que, de concert avec le directeur de la vie de groupe de l'institution, le responsable de la formation professionnelle engage avec le personnel de la Maison une série de rencontres visant à mettre au point un projet de formation qui tienne compte des besoins et des ressources de ces individus. Ce projet fut, par la suite, présenté auprès des autorités du Ministère de l'Education, pour approbation et de façon à obtenir l'autorisation officielle de le réaliser avec le personnel de la Maison Ste-Clothilde.

Après quelques péripéties avec le Cegep de Sherbrooke autorisé à offrir le programme et voulant prendre la responsabilité de ce projet, la Digec, à la demande du Cegep de Victoriaville, convoque une rencontre avec les responsables de ce programme du Cégep de Sherbrooke, du responsable de la formation professionnelle du S.E.A. du Cégep de Victoriaville et des représentants de la Maison Ste-Clothilde (deux éducateurs et le directeur de la vie de groupe). A l'issue de cette rencontre, le Cégep de Victoriaville obtient l'autorisation d'offrir ce programme: cette autorisation, cependant, est temporaire et restrictive au seul personnel de la Maison Ste-Clothilde.

1.2 CARACTERISTIQUES DU SYSTEME-CLIENT

C'est directement avec l'ensemble des éducateurs inscrits dans la démarche de formation que le responsable du S.E.A. élabore le projet; c'est avec eux que les termes du contrat seront discutés et finalisés. Ainsi, dès le départ, le "client" est clairement identifié: il est à la fois commanditaire et participant. C'est donc avec lui et devant lui que se déroulera la session de formation.

Ceci étant dit, il n'en demeure pas moins qu'il nous faut élargir "le système-client" si l'on veut bien saisir toute la complexité de la problématique de ce projet. Bien que l'intervention s'adresse aux éducateurs, il nous faudra toujours avoir à l'esprit que ces éducateurs travaillent tous dans une même institution, qu'ils sont impliqués dans une même structure organisationnelle et qu'ils ont à composer (soit seul, soit collectivement) avec d'autres factions (direction de l'institution, responsables des unités de vie, syndicat local, équipe des professionnels) à l'intérieur de l'institution qui, à des niveaux divers, détiennent le pouvoir.

Si, au départ, le S.E.A. saisit plus ou moins l'importance réelle de ces sous-groupes et néglige de clarifier avec l'institution les conditions de réinvestissement de la formation, il juge toutefois nécessaire d'impliquer la direction de l'institution à l'élaboration du projet de formation. Mais, à vrai-dire, celle-ci ne se sent pas vraiment concernée et même, elle tient jusqu'à un certain point à s'en dissocier en faisant valoir que les cours auraient pu se donner dans l'encadrement physique du Cégep si ce n'avait été de l'éloignement et de la complexité des horaires de son personnel. Elle tient cependant à faciliter ce projet en accordant son appui moral aux éducateurs, en prêtant ses locaux, en assouplissant certains horaires, etc...

De fait, la direction de l'institution accepte d'être l'intermédiaire par lequel le S.E.A. pourra entreprendre des démarches avec son personnel: une fois le contact établi, l'intermédiaire n'a plus sa raison d'être. En résumé, la direction a toujours cru, et cela dès le début, que ce projet de formation était l'affaire exclusive du Cégep et des éducateurs. Elle ne pouvait qu'encourager une telle initiative de la part de son personnel: mais bien qu'elle eut des attentes (plus ou moins articulées) dans le sens d'un meilleur service à sa clientèle, elle estimait que le principal bénéficiaire ne serait pas l'institution mais bien l'éducateur lui-même et cela en termes de sécurité d'emploi et de négociation salariale. Finalement, il nous faut ajouter les restrictions qu'elle apporte à la formation de son personnel. Elles sont de deux ordres. D'une part, que les cours ne se donnent pas sur les heures de travail des éducateurs. D'autre part, qu'il soit bien clair pour le S.E.A. et les éducateurs en formation que "les cours c'est une affaire et le travail en est une autre". Autrement dit, le travail ne doit en aucun cas en "souffrir"! Ce n'est qu'en cours de formation que nous verrons apparaître toutes sortes de difficultés que nous devrons relier alors à ce manque de participation.

Revenons maintenant aux participants eux-mêmes. Qui sont-ils?

Au départ, ils sont une trentaine à s'inscrire au programme. On y retrouve plus d'une vingtaine d'éducateurs, deux secrétaires, l'infirmière de l'institution et deux des quatre directeurs (à titre personnel). La moyenne d'âge est de trente (30) ans; la scolarité est en moyenne une onzième année: la plupart ont quitté l'école depuis plusieurs années mais on compte aussi de jeunes cégépiens depuis peu sur le marché du travail. La proportion d'hommes

et de femmes est à peu près égale: elle tient à l'organisation même de l'institution. Quant à leur expérience de travail dans le métier, elle se chiffre à un peu plus de deux ans, ce qui coïncide avec l'ouverture de l'institution.

Il est important de noter ici, l'absence de quelques éducateurs à ce projet de formation. Pour des raisons personnelles (santé, âge, etc...), ils ne sont pas intéressés à entrer dans une démarche de formation. Pour le moment, ils représentent moins de 10% du personnel éducatif: personne ne voit d'inconvénients à ce qu'il en soit ainsi puisque "c'est une question de choix personnel".

I.3 LES TERMES DE L'ENTENTE

Quand le S.E.A. accepte de travailler à la préparation de ce projet, il existe depuis environ un an. C'est donc dire que ses traditions en éducation des adultes sont plutôt minces; par contre, sa volonté de répondre aux besoins du milieu en favorisant la participation des gens impliqués s'inscrit nettement dans le nouveau courant en éducation des adultes qu'on appelle formation sur mesure. Aussi, le projet Ste-Clothilde apparaît-il au S.E.A. comme étant l'occasion de pousser plus avant ce nouveau type de formation. C'est ainsi qu'il se dit prêt à tout mettre en oeuvre pour s'assurer de la résussite de ce projet, celui-ci dût-il opérer à perte. C'est dans cet esprit que le R.F.P. entreprend les rencontres avec le personnel de Ste-Clothilde. Ces rencontres portent d'une part, sur les contenus de formation, la certification, le mode de fonctionnement et le financement et d'autre part, sur les propositions finales du S.E.A.

- Les contenus de formation

La démarche est ici excessivement traditionnelle et ne repose en rien sur une analyse des besoins de formation des futurs étudiants. D'une part, le S.E.A. n'est pas instrumenté pour mener une telle recherche et n'en voit pas véritablement la nécessité. D'autre part, il apparaît au R.F.P. que les besoins de formation des éducateurs sont flous et principalement de type monétaire, ce qui se traduit mal en contenus de formation. A cela, il faut ajouter que les éducateurs sont très préoccupés par une attestation officielle du Ministère de l'Education (pour fins de négociation) et favorisent ainsi une inscription à un programme reconnu. Parmi les programmes officiels, le choix se porte très rapidement sur les techniques d'éducation spécialisée.

- La certification

Elle fait l'objet de longues discussions. D'une part, les éducateurs ne veulent pas s'embarquer dans un programme qui les mobiliserait trop longtemps. D'autre part, ils veulent éviter tous les cours de formation générale tels: philosophie, français, pour se concentrer davantage sur des cours reliés à leur travail. Le choix se porte donc sur le C.E.C. (certificat d'études collégiales) qui englobe tous les cours de spécialisation. Ici, il faut noter la crainte qui persiste chez eux à l'effet que ce type de certification (nouveau de cette année-là) ne soit pas reconnu par le Ministère des Affaires Sociales.

- Le mode de fonctionnement

Trois choses ressortent clairement: 1) Que les cours soient donnés dans l'institution (rappelons que Ste-Clothilde est située à une quinzaine de milles du Cégep de Victoriaville).

2) Que l'organisation des cours doit respecter les horaires de travail des éducateurs. Ce qui suppose un minimum de trois groupes de cours.

3) Que les formules pédagogiques excluent les cours magistraux et favorisent l'animation de petits groupes. Cela, pour deux raisons: d'abord, pour permettre aux plus âgés et aux moins scolarisés de s'intégrer au stage de formation; ensuite, pour que la formation reste le plus près possible de leur expérience de travail.

- Le financement

Le nombre des éducateurs étant dans la trentaine, il était possible pour le S.E.A. de financer deux groupes de cours. Puisque le troisième groupe (et possiblement un quatrième) était dû en grande partie à l'organisation horaire de l'institution et

aux choix pédagogiques des éducateurs, il fut entendu que chacun collaborerait financièrement à son projet de formation. Cet engagement a été formalisé dans un document signé par chacun des éducateurs.

De ces quatre rencontres, on peut dégager aussi certains engagements que le groupe d'éducateurs exige du S.E.A. D'abord, que le Cégep s'engage à les mener au bout du C.E.C. Deuxièmement, que le temps de formation n'excède en aucune façon trois années. Et, finalement, qu'aucun frais supplémentaire à ceux prévus dans le document ne soit versé au compte des éducateurs: dans l'hypothèse, par exemple, où le nombre d'étudiants diminuerait sensiblement en cours de formation.

Au moment de ces rencontres, il est donc très peu question de besoins de formation et de réponses claires à ces besoins. On identifie les attentes des éducateurs en termes monétaires surtout, bien qu'on semble distinguer chez la plupart une motivation à mieux servir leur clientèle et, par là, un désir de s'instrumenter sur le plan professionnel.

Aussi, prévoit-on que c'est en cours de formation que ces attentes s'articuleront plus clairement et donneront lieu à une définition plus précise (et plus opérationnalisable) des besoins de formation. Aussi, à plusieurs reprises au cours de ces rencontres, le R.F.P. assure au groupe d'éducateurs qu'une attention particulière sera portée à l'expression de leurs besoins tout au long de la formation et que le S.E.A. verra à faire les adaptations nécessaires en cours de route. En ce sens, le S.E.A. annonce l'engagement d'une personne à temps plein attachée à ce seul projet et à qui on remettra la responsabilité entière du projet.

C,est ici que se termine la participation du R.F.P. à ce projet. Dorénavant c'est à moi* que reviendra la tâche de mettre en forme la démarche de formation*.

* Je n'était pas présente aux étapes que nous venons de voir, n'étant entrée en fonction qu'une semaine avant le début de la formation proprement dite. Aussi, faut-il souligner que la plupart des informations recueillies durant cette phase m'ont été fournies au moyen d'entrevues avec les personnes directement impliquées dans la préparation du projet. D'autres éléments d'informations, par contre, ont été puisées dans l'ensemble de la correspondance de cette époque que le S.E.A. a entretenue avec la Digec, La DGEA, le Cégep de Sherbrooke, etc...

I.4 LES OBJECTIFS DU S.E.A. DANS CETTE INTERVENTION

A l'issue des rencontres avec les éducateurs et la direction de l'institution, le S.E.A. fait le bilan des informations recueillies et retient principalement deux choses: d'une part, que la très grande majorité des éducateurs ont une expérience de travail d'au moins deux ans: ces années où chacun à inventé ses propres techniques de travail et sa façon personnelle de penser la rééducation allaient-elles devenir des facteurs de résistance aux méthodes nouvelles (et aux attitudes qu'elles sous-tendent) apportées par la formation?

D'autre part, cette expérience de travail coïncide avec l'ouverture de l'institution. Celle-ci ne cherchera-t-elle pas à consacrer les rôles professionnels du personnel éducateur (qu'elle a fortement contribuésà déterminer) et que la formation veut chercher à faire évoluer?

Ces interrogations montrent bien l'objectif visé par le S.E.A. dans cette intervention. L'objectif ultime de la formation étant la compétence professionnelle de l'éducateur, nous voulions que celle-ci se traduise en termes de changements d'attitudes et de comportements et non en termes de connaissances théoriques. Aussi, dans le contexte institutionnel de Ste Clothilde, nous pensions, par les méthodes pédagogiques choisies (branchées sur le vécu de travail et sur la prise en charge par l'étudiant de sa propre formation), que cette compétence professionnelle allait (et devait) se faire par la définition et l'appropriation de nouveaux rôles dans l'institution.

I.5 LES OBJECTIFS DE FORMATION DE LA 1ere ETAPE

Connaissant peu la clientèle qui m'était confiée et n'ayant à peu près pas d'informations sur leurs besoins de formation, il fut décidé, avec le responsable de la formation professionnelle, que nous n'entrerions pas de plein pied dans le champs technique de la spécialisation; nous nous entendions aussi pour penser que, pour travailler auprès de l'enfance exceptionnelle, l'éducateur devait avoir une connaissance solide de l'enfance normale; finalement, nous pensions qu'une bonne partie des éducateurs ayant quitté les bancs d'école depuis plusieurs années, il nous fallait non seulement faciliter la remise en branle des mécanismes d'apprentissage intellectuel mais aussi, il nous fallait établir un rythme de travail plutôt lent, du moins dans les premiers temps de la formation.

Les objectifs de formation de cette première étape étaient donc, d'une part, de fournir à l'éducateur une connaissance plus structurée de l'enfance normale et d'autre part, il faut bien le dire, de nous donner le temps de faire connaissance avec le milieu et de mieux saisir ses attentes de formation.

- La programmation

Comme nous venons de le souligner, le S.E.A. a cru bon de débuter la formation par des cours que l'on pourrait qualifier de formation générale ou du moins par ceux des cours du programme les plus éloignés du vécu de travail immédiat des étudiants. Ceux-ci n'ont pas été vraiment consultés dans cette décision mais n'ont pas posé d'objection à une telle programmation.

Les cours prévus durant cette première année sont les suivants:
Relations humaines
Initiation à la sociologie
Psychologie de l'enfance
Psychologie de l'adolescence
Facteurs sociaux d'inadaptation

I.6 LA SESSION

Le projet de formation débute par un cours de Relations humaines. L'objectif poursuivi est de permettre aux éducateurs de mesurer les implications (personnelles et institutionnelles) du geste qu'ils viennent de poser à savoir de se placer en situation de formation pour une période de trois ans et de voir leurs possibilités et leurs ressources à ce niveau; ainsi, nous comptions amorcer un mouvement de prise en charge par l'éducateur de sa formation. Ce cours avait aussi comme objectif de clarifier les attentes des éducateurs par rapport à leur projet de formation. De fait, il a permis de faire émerger certaines attentes. Entre autres, le désir que la formation soit centrée sur leur vécu de travail. Par là, entendons des instruments d'intervention auprès de leurs jeunes et une meilleure communication entre eux:

Educateurs de vie de groupe - Educateurs d'ateliers
Educateurs - Responsables d'unités de vie
Educateurs - Direction. *

Ce cours nous permet de saisir aussi l'importance que les éducateurs accordent au formalisme de la relation pédagogique: on veut être encadré dans des cours formels voire théoriques pour être sûrs d'apprendre quelque chose. Les relents de leur formation traditionnelle apparaissent clairement et se manifestent par une dépendance au professeur qu'on considère comme une autorité dans la matière; en ce sens, on s'interroge sur ses capacités de suivre des cours de niveau collégial, ce qui crée une grande insécurité. En même temps, on commence à saisir que l'expérience de travail peut-être une ressource encore plus précieuse qu'une scolarité élevée.

* Les fonctions exercées par chacun le ces groupes sont décrites dans la partie 2.1.

I.6.1 Le cours "facteurs sociaux d'inadaptation"

Objectifs: - Comprendre la détermination sociale des phénomènes d'inadaptation
- Faire éclater l'explication biologique.

Contenu: A. Identification de quelques facteurs sociaux conduisant (ou pouvant conduire) à l'anormalité (sens sociologique).

a) la famille
- la structure familiale
- formes d'éducation familiale: rôles du père et de la mère
- famille traditionnelle - famille moderne (identification des valeurs)
- désintégration de la famille traditionnelle ou de la cellule familiale?
- textes à l'étude de Fernand Dumont et Wilhem Reich.

b) L'école
- transformations du système scolaire
- rôles de l'école dans la formation globale de l'individu
- attitudes du maître - qualité de l'apprentissage
- influence du groupe
- textes à l'étude d'Yvan Illich et de la C.E.Q.

c) La société globale

3 thèmes: 1. Mass-média: leur importance dans le processus de socialisation
2. Travail-loisirs
3. Société anonyme - rapports impersonnalisés.

B. Analyse sociologique de certaines inadaptations

C. Ouverture sur une détermination sociale des maladies mentales:
   - Etude d'un cas-type: la schizophrénie
     Textes à l'étude d'A. Laing.

D. Importance du Social dans la vie d'un individu.

Méthodologie:

- Les parties A et C sont sous la forme d'exposés théoriques et d'étude de textes.
- La partie B se fait selon la formule du séminaire où chacun des étudiants fait un exposé devant le groupe. (Le choix des sujets est proposé par le professeur mais il peut être complété ou modifié par les étudiants).
- La partie D se veut une synthèse du cours: elle est menée par le professeur.
- Le carnet de route: à la suite de chacune des rencontres, l'étudiant doit écrire dans un cahier un résumé de l'exposé et du texte à l'étude, un commentaire d'allure sociologique et ses réflexions personnelles. Ces cahiers sont remis au professeur à toutes les trois semaines pour annotation.
- L'évaluation se fait à la fin du cours et se divise en deux parties: Recherche et exposé: 50%.
  Carnet de route: 50%.

Evaluation (avec les éducateurs)

L'évaluation générale du cours se fait par une discussion de groupe à la fin du cours. Elle est menée par le professeur à partir de quelques questions telles:

A. Qu'est-ce que le cours vous a apporté?

B. Qu'est-ce que vous avez aimé particulièrement?

C. Qu'est-ce que vous avez moins aimé?

D. Suggestions pour les prochains cours.

Il en ressort:

A. + culture générale
- compréhension d' phénomènes margianux tels: délinquance, homosexualité
- une plus grande tolérance envers les marginaux - donc, moins de préjugés

B. - De façon générale, on s'entend pour dire que, bien que difficiles, les exposés qu'ils ont préparés et faits devant le groupe, ont été une expérience enrichissante.

C. - Quant aux cahiers de route, tous sont d'accord pour dire que c'est trop exigeant en terme de temps pour les résultats obtenus.
- certains textes ont été jugés comme difficiles voire incompréhensibles.
- de façon globale, le cours semble très éloigné de leurs préoccupations professionnelles.

D. Rejoindre leurs préoccupations professionnelles est la suggestion unanime.

Evaluation par le professeur:

Parce que le cours n'a pas su rejoindre leur vécu de travail (pourtant riche à ce niveau) il n'a réussi qu'à faire émerger une sensibilisation générale à certains phénomènes marginaux: une marginalité qui fascine par le mystère qui l'entoure. L'évaluation avec les étudiants montre bien que l'aspect sociologique de l'inadaptation n'est pas retenu: ce qui était l'objectif du cours.

Sur le plan méthodologique, il faut noter que les exposés théoriques perdent rapidement de leur rigueur suite à la passivité grandissante manifestée par les éducateurs. Cependant, de façon générale, la motivation est bonne et plusieurs éducateurs prennent vraiment la peine de fouiller le thème choisi: je donnerais l'exemple de cette éducatrice qui a fait le résumé et l'analyse du Suicide de Durkheim. Pour d'autres, qui sont aussi motivés mais dont la faiblesse académique est frappante, il faut non seulement leur trouver les livres dans lesquels ils feront leur recherche, mais aussi leur suggérer certains chapitres. Pour quelques-uns, il faut les aider à faire la synthèse de leurs lectures, à bâtir le plan de leur exposé. etc... L'aide pédagogique individuelle a été faite de façon intensive: bon indice d'un cours mal adapté aux possibilités du groupe.

I.7 EVALUATION DE LA 1ère ETAPE

A. Les difficultés rencontrées:

Ayant été invitée par la Commission des coordonnateurs des services d'éducation des adultes des Cégeps à raconter l'expérience de formation de Ste-Clothilde, pendant l'été de cette même année, ce fut pour moi une occasion intéressante de faire le bilan de cette première étape. L'exposé qui fut fait à cette rencontre (et qui fut publié par Cégep-propos) analysait les difficultés que nous avions rencontrées. Il y en avait plusieurs: insécurité face aux méthodes pédagogiques utilisées; hétérogénéité des groupes de formation (âge, scolarité, motivations); faiblesse académique des étudiants; mésajustement du programme, etc... Nous terminions l'évaluation en soulignant ce qui nous semblait être l'explication ultime de toutes ces difficultés: Notre conception intellectualisante de la formation. En ce sens, notre approche pendant cette première année de la formation était de fait, excessivement traditionnelle:

1. Les objectifs de formation de cette étape ont été déterminés à la suite de considérations théoriques et de catégories situées en dehors du milieu de l'intervention. Ex: étude de l'enfance normale avant l'entrée dans le champs de spécialisation; dépoussiérage des mécanismes intellectuels, etc...

2. A l'exception du cours de Relations humaines, tous les autres cours (objectifs et contenus) ont été conçus et donnés en relation directe avec les Cahiers d'enseignement collégial.

3. L'approche de la matière par les professeurs est essentiellement intellectuelle et ne rejoint le vécu des étudiants qu'à titre d'illustration.

4. La méthodologie employée (animation) vise surtout à faciliter l'intégration des données théoriques.

5. La programmation et la détermination des objectifs de formation demeurent entièrement dans les mains des "spécialistes" (S.E.A. et professeurs).

6. Les étudiants ne sont vraiment consultés qu'au moment de l'évaluation.

7. Quatre professeurs sur cinq sont des universitaires fraîchement émoulus Tous sont choisis dans le réseau scolaire (collégial et universitaire).

L'évaluation de cette première année auprès des éducateurs nous disait essentiellement que la démarche n'avait pas été significative pour eux parce qu'elle n'avait pas su rejoindre leurs préoccupations de travail. A l'encontre des objectifs poursuivis, nous nous étions laissés submerger par toutes sortes de considérations théoriques: parmi les acteurs de ce scénario, ceux qui véhiculaient le plus largement des schèmes traditionnels de formation, c'était encore le S.E.A.!

B. Le poids de l'environnement

Les difficultés que nous venons d'énumérer doivent être replacées dans le contexte qui les a fait naître de façon à dégager l'ensemble des facteurs qui ont contribué à les faire apparaître. Nous identifierons ici certains des facteurs qui nous semblent avoir été déterminants.

1. La demande

En aucun cas, il n'a été demandé (du moins dans la demande initiale), ni par les éducateurs ni par la direction de l'institution, de préparer un projet de formation qui tienne compte

à la fois de la réalité institutionnelle de Ste-Clothilde et des besoins professionnels des participants. La demande est de suivre des cours pour obtenir une certification officielle. Quant aux objectifs du S.E.A. (changement d'attitudes et de comportements au travail), on pourrait les qualifier d'objectifs à long terme. Aussi, cette première année est-elle vue comme une période d'adaptation et de mise en marche d'un processus de formation qui dure trois années.

2. La certification

Les éducateurs nous demandent de la formation dans le but d'obtenir une attestation officielle pour fins de négociations avec le Ministère des Affaires Sociales. A moins de preuves contraires, ce contexte de formation a toujours donné lieu, en éducation des adultes, à une programmation standard et à une définition des objectifs de formation intimement collée aux cahiers d'Enseignement collégial. Et comment pourrait-il en être autrement?

3. Les ressources du S.E.A.

On a beaucoup parlé d'analyse des besoins de formation et de la nécessité d'élaborer un programme de formation en relation étroite avec les besoins identifiés. Or, le S.E.A. du Cégep de Victoriaville ne possède aucun instrument (sérieux ou pas) ni aucune personne-ressource pour procéder à ce type d'analyse. D'autre part, le temps alloué à la personne qui prit la responsabilité du projet (une semaine avant le début de la formation) ne permettait en aucune façon de faire quoi que ce soit de cohérent à ce niveau.

La description de tâche de la responsable du projet

Dans la description de sa tâche, elle doit assumer l'entière responsabilité du projet - sur le plan administratif
- " " " organisationnel
- " " " de l'encadrement pédagogique.

A cela, on lui ajoute la responsabilité de dispenser dix(10) cours sur vingt quatre (24) dont la supervision des stages. C'est à la fin de la deuxième (2e)année de formation qu'on acceptera de réévaluer cette responsabilité d'enseignement. Cependant, pendant cette première année, elle assume la responsabilité de 2 1/3 cours. Le 1er au semestre d'automne, le 2e au semestre d'hiver et une partie (1/3) à la session intensive de l'été. Rappelons que chacun des cours est dispensé à quatre groupes (12 heures/semaine en classe). Si l'on ajoute à cela la préparation, la correction et l'aide pédagogique individuelle (importante pendant cette première étape) il ne lui restait que peu de temps pour planifier, consulter et assumer les responsabilités générales de son poste de responsable de l'ensemble du projet*.

* Comme nous l'avons souligné plus tôt, les disponibilités du S.E.A. à cette époque ne permettaient guère plus que ce qui a été fait.

2e partie:

2.1 Le milieu de l'intervention

2.2 Les objectifs de formation

2.3 La session

2.3.1 Le cours "Techniques d'activités et d'animation I

2.3.2 Le cours "Techniques d'éducation spécialisée I

2.4 Evaluation des deux premières étapes

2.1 LE MILIEU DE L'INTERVENTION

Après un an de présence et d'observations dans le milieu institutionnel de Ste-Clothilde, nous commencions à comprendre sur quoi il nous fallait travailler. Dans les pages qui suivent, nous allons essayer de dresser un portrait du milieu dans lequel l'intervention se déroule. Il nous semble utile de jeter un peu de lumière sur quelques éléments reliés très intimement à l'organisation de l'institution, plus particulièrement sur la perception que l'éducateur a de son rôle et du déficient qu'il a à sa charge et sur la conception du traitement qui le caractérise et cela, au moment même où débute la formation "professionnelle".

Anciennement un juvénat, la Maison Ste-Clothilde existe depuis 1970 comme institution de rééducation pour déficients mentaux (jeunes adultes). Le Ministère des Affaires Sociales en fait l'acquisition avec l'intention de transformer ce juvénat en un centre socio-professionnel. Certains Frères de l'Instruction chrétienne (5) demeurent sur place. On en retrouve trois aux postes de direction de la nouvelle institution: le Directeur Général, le Directeur de la vie de groupe et le Directeur des ateliers; le Directeur administratif est le seul laïque dans la direction de la Maison.

La sélection du personnel se fait un peu au hasard et suivant la bonne volonté des gens à travailler auprès de ce type de clientèle. On compte une bonne proportion de ce personnel provenant du village de Ste-Clothilde ou des villages avoisinants. Personne n'est véritablement formé dans le métier sauf un responsable d'unité de vie qui poursuit un baccalauréat en enfance exceptionnelle. De mauvaises expériences avec de jeunes diplômés (une noyade entre autres), ont discrédité autant du côté de la direction que du personnel en général, les compétences dans ce domaine où "le bon sens et

la compréhension sont de beaucoup plus importants que n'importe quel diplôme universitaire"; l'expérience fait foi de tout et on évite la contagion avec des spécialistes trop "théoriques".

L'organisation de l'institution tend à recréer l'atmosphère d'un foyer familial. On a divisé le groupe d'enfants en cinq unités de vie et cela en tenant compte de leur âge et de leurs capacités physiques et intellectuelles. C'est ainsi qu'on retrouve les déficients plus légers dans le groupe 1 et les plus affectés dans le groupe 5. Passer du groupe 1 au groupe 5 par exemple, est perçu par les éducateurs comme une disqualification personnelle. Dans ces unités de vie, les éducateurs travaillent par couple: c'est pourquoi on retrouve une proportion à peu près égale d'hommes et de femmes. Chaque unité de vie possède un local qui lui est propre; la plupart des activités du groupe s'y déroulent, sauf les repas où tous (à l'exception des "grands" du groupe 1 qui ont leur réfectoire) mangent dans la même salle.

A une distance d'environ 200 pieds de l'institution on a converti une ancienne grange (et un peu plus loin l'ancienne résidence des Frères) en ateliers de travail. La plupart des jeunes s'y rendent chaque jour de la semaine pour y apprendre à travailler le bois, la céramique, le fer forgé. On retrouve de fait, deux types d'ateliers: les pré-ateliers où les plus affectés apprennent des choses élémentaires: ce sont des ateliers comme la psycho-motricité, la céramique, la menuiserie; les ateliers protégés s'adressent aux plus évolués et tentent de reproduire la vie d'usine. Rappelons que la Maison Ste-Clothilde est un centre Socio-professionnel où l'on doit (quand c'est possible), préparer de jeunes déficients à intégrer le marché du travail.

Des visites nombreuses affluent à Ste-Clothilde pour voir l'organisation de ces ateliers. Ils font l'orgueil de l'institution, particulièrement du Directeur des ateliers qui y a déployé beaucoup d'énergie. Cependant, ils créent une certaine tension à l'intérieur

du personnel éducateur. Les éducateurs sont appelés les "spécialistes" par les éducateurs de la vie de groupe qui semblent leur en vouloir. Effectivement, certains faits jouent en faveur des éducateurs d'ateliers: d'une part, ils ont à peu près tous un métier manuel (ce qui leur vaut l'épithète de spécialistes) et travaillent donc avec un "médium" (fer forgé, céramique, etc...). Ils jouissent d'autre part d'un horaire stable (9 à 5) ce qui leur donne et leurs soirées et toutes leurs fins de semaine. Ils ont aussi chacun un atelier à eux: ils peuvent donc structurer davantage l'organisation de leur travail et leur intervention auprès des jeunes. De plus, ils ont quelques périodes libres pour préparer leur activité et des rencontres journalières de tous les éducateurs d'ateliers pour discuter et faire l'évaluation de leur journée. Ils ont même à chaque année, des journées d'étude (pendant l'arrêt des ateliers durant l'été) où ils font l'évaluation des activités de l'année et la planification de l'année qui vient.

Toutes choses que n'ont pas les éducateurs de la vie de groupe pour qui il n'est prévu aucun temps de préparation et d'évaluation, et qui doivent se contenter d'une fin de semaine à toutes les trois semaines. Par contre, au dire des éducateurs d'ateliers, les éducateurs de vie de groupe jouissent de certains avantages sur eux. Les principaux sont qu'ils travaillent par deux (ce qui n'est pas à dédaigner dans ce genre de travail) et qu'ils ont un groupe de jeunes stables (nombreux mais stables: 18 par unités de vie). Ce qui n'est pas le cas pour les ateliers qui voient circuler près d'une quarantaine (quelquefois plus encore) de jeunes par semaine ce qui complique sensiblement le suivi de chacun d'entre eux.

Pour résumer, une certaine froideur entre le personnel éducatif qui assume des tâches différentes dans l'institution.

Fossé, nous dit-on, accentué par la distance physique entre les lieux de travail. On a peu d'occasions de se rencontrer et de discuter sinon au seul poinçon qui est du côté de l'institution. Aucune structure n'est prévue pour permettre une communication d'ordre professionnel entre les deux groupes. Les observations sur les jeunes faites soit dans les ateliers, soit dans les unités de vie,restent sur place, sauf en cas d'urgence où alors le responsable d'une unité de vie voit à s'informer de la conduite d'un jeune dans les différents ateliers où il participe. Ce conflit latent entre les deux groupes n'est reconnu que par les éducateurs de la vie de groupe et prend la forme de reproches et de boutades à l'endroit des éducateurs d'ateliers qu'on qualifie de privilégiés. Par contre, quand ils sont en présence les uns des autres, le ton est poli: on se parle à mots couverts et avec des gants blancs.

On retrouve à la Maison Ste-Clothilde ce qu'il est convenu d'appeler maintenant une équipe multidisciplinaire, qui se composait à notre arrivée comme suit: Une infirmière à temps plein et une autre à temps partiel (les fins de semaine), un psychologue à temps partiel, c'est-à-dire une journée/semaine, un médecin (du village) qui fait une visite hebdomadaire et un aumonier qui vient deux fois par semaine: le dimanche matin pour la messe et les confessions et le lundi pour des rencontres individuelles avec les jeunes. De fait, cette équipe n'en est pas une (même à l'heure actuelle). Ces individus ne se rencontrent à peu près jamais sauf le médecin et l'infirmière pour fins d'ordonnances. Ils jouissent dans l'institution d'un prestige mitigé. Ils ont une instruction beaucoup plus poussée que l'ensemble du personnel ce qui leur vaut une certaine considération. Par contre, ils sont tous des cibles intéressantes pour les éducateurs. De l'aumônier, on dit qu'il est dépassé, de l'infirmière qu'elle n'en fait qu'à sa tête, du psychologue

qu'il est sympatique mais pas très intéressé par les jeunes et qu'il est utilisé à des fins administratives par la direction, du médecin qu'il est un arracheur de dents, etc...

Dans les premiers temps de notre arrivée, un de ces conflits ressortait davantage: nous pensons aux relations qu'entretenaient l'infirmière et le personnel éducatif. Bien qu'il soit perçu principalement comme un conflit de personnalité, il avait sa source dans l'organisation de l'institution. Rappelons d'abord que celle-ci existe depuis peu et qu'elle a démarré avec du personnel plus ou moins préparé pour y travailler. D'autre part, l'institution se voyait obligée de recevoir un certain nombre de sujets qui manifestement n'y avaient pas leur place. Donc, la première façon d'intervenir auprès de ces jeunes est de type médical. On amortit le jeune avec des doses, souvent impressionnantes (certains éducateurs disent qu'il y aurait de quoi tuer un cheval). N'ayant aucun autre moyen pour faire face aux crises et à la désorganisation d'un jeune déficient, on le calme avec des pilules. Les éducateurs se plaignent d'une part, de la quantité de médicaments absorbés par leurs jeunes (certains en mettront dans leurs poches au lieu de les faire avaler par le jeune) et d'autre part, parce qu'ils ne sont jamais informés ou consultés sur la médication des enfants de leur groupe.

Nous avons parlé de certains groupes dans l'institution et des relations qu'ils entretiennent entre eux. Il nous reste maintenant à regarder d'un peu plus près la structure de pouvoir.

En ce qui concerne la direction de l'institution, ajoutons à ce que nous disions plus haut, qu'elle ne semble pas posséder le leadership nécessaire pour structurer le milieu de façon professionnelle. L'organisation des activités, les stratégies d'intervention, les dossiers des enfants, etc..., tout est laissé à l'initiative de l'éducateur. Les objectifs de rééducation sont confus

et ne permettent pas une stucturation véritable de l'institution; l'information ne circule pas de façon formelle mais de bouche à oreille et subit toutes les transformations de la rumeur. L'ensemble du personnel y trouve quand même son intérêt que ce ne soit que le plaisir de travailler à son gré et à son rythme dans une organisation aussi peu directive.

Quant aux responsables d'unités de vie, ils n'ont que très peu voix au chapitre. D'une part, cette structure est tout à fait récente (elle date de l'année précédant notre arrivée) et on ne semble pas s'être préoccupé, jusqu'à date, de préciser son rôle dans l'institution. D'autre part, ils sont en général assez mal perçus: par la direction d'abord qui les confine à des tâches techniques ou à des tâches ingrates: l'un d'entre eux me disait qu'on se rappelle d'eux quand il s'agit de monter un dossier sur un éducateur pour faciliter son congédiement; par les éducateurs aussi qui leur reprochent d'être assis entre deux chaises, de passer une bonne partie de leur temps en réunions inutiles (pendant qu'ils sont "pognés avec 18 gars"!) et finalement d'empocher assez facilement une prime annuelle de $1,500.00.

- La conception du traitement

Nous pouvons lire en filigrane dans les pages qui précèdent la conception du traitement qui anime les gens de la Maison Ste-Clothilde. Pour l'éducateur, l'enfant déficient est un être qu'il faut protéger, cajoler, ne surtout pas contrarier. La relation qu'il établit avec lui en est une d'affection et de tendre pitié. Certains éducateurs amènent des jeunes chez eux soit pour une soirée, soit pour une fin de semaine: en aucun cas, ils ne se sentent gênés d'être vus avec des déficients qui quelquefois ont des physiques rebutants. En revanche, ils ne leur demandent véritablement que très peu d'efforts; ce qui facilite l'enlisement de leurs

cerveaux et de leurs corps et retarde d'autant leur intégration sociale. Ce qui ressemble finalement davantage à une garderie qu'à un centre de formation socio-professionnelle. Plusieurs éducateurs le savent et se définissent d'ailleurs comme des gardiens. L'organisation des activités milite aussi en ce sens. Mis à part les ateliers qui sont plus structurés en vue de présenter certains défis au jeune, la plupart des activités sont de type occupationnel et ont comme objectif principal la détente du jeune... et de l'éducateur. Il faut dire que l'organisation des activités se fait sur le tas; sans préparation, sans objectifs spécifiques par rapport à chacun des jeunes du groupe: nous avons déjà dit que l'éducateur ne se voit aucun temps alloué pour ce genre de travail. Inutile de parler des rapports journaliers et des dossiers du jeune puisqu'ils sont vierges ou presque.

2.2 LES OBJECTIFS DE FORMATION

Comme nous l'avons vu, l'évaluation de la première année de formation a été faite en dehors des éducateurs[1]: aussi, notre intention était-elle de confronter cette analyse avec la perception des éducateurs en formation dès la rentrée à l'automne. Au moment d'une réunion générale[2] regroupant l'ensemble des éducateurs en formation, nous leur avons proposé de tenir une telle session d'évaluation: cette proposition fut refusée, du moins dans l'immédiat. La réponse était la suivante: "Nous sommes prêts à entrer de plein pied dans le champs professionnel; nous voulons discuter des problèmes quotidiens que nous rencontrons dans le travail avec nos jeunes. Si cela doit devenir l'objectif de cette deuxième année, nous ne voyons pas la pertinence d'évaluer la première étape; celle-ci était un mal nécessaire (choix du programme) mais maintenant nous voulons une formation professionnelle".

En un sens, les choses avaient l'avantage d'être dites clairement et confirmaient ainsi les principales données de notre évaluation. Les objectifs de cette deuxième étape ont donc pris forme autour de deux pôles que nous avions identifiés:

1. Du moins pas dans une consultation systématique.

2. Cette réunion fut convoquée à la demande des éducateurs; elle avait comme objectif premier de donner de l'information sur la valeur monnayable du C.E.C., la principale motivation à la formation demeurant l'obtention de crédits.

A. Des objectifs pédagogiques

- Favoriser une adaptation pédagogique des contenus de formation en suscitant l'expression (et la systématisation) du vécu de travail de l'éducateur*.
- Amener les éducateurs à participer davantage à leur projet de formation.

B. Des objectifs de formation

- "Professionnaliser" la perception du rôle de l'éducateur (de gardien à éducateur)
- "Professionnaliser" le travail de l'éducateur en termes d'instruments et de techniques éducatives.
- "Centration" sur la relation éducateur-client.

Il est important de souligner que ces objectifs veulent rejoindre les éducateurs comme individus et non pas confrontés à un milieu donné. C'est seulement au cours de cette étape, que nous commencerons à comprendre que les "rôles" professionnels sont intimement reliés à la structure même de l'organisation.et que tenter de développer chez l'éducateur une conscientisation de son rôle l'amènerait inévitablement à une confrontation avec les autres niveaux (rôles) de l'institution.

* Contrairement à la première année où nous avions fixé à l'expérience des standards académiques qui avaient fait ressortir l'hétérogénéité (âge, scolarité) du groupe de formation, nous comprenions, après l'évaluation de cette démarche, qu'un facteur d'homogénéisation nous était donné dans le vécu de travail.

2.3 LA SESSION

Les cours prévus par le S.E.A au cours de cette étape sont les suivants:

- Introduction à la psycho-pathologie
- Initiation au phénomène de l'inadaptation
- Information sociale
- Méthodes et rapports d'observationI
- Techniques d'activités et d'animation I
- Techniques d'activités et d'animation II
- Techniques d'éducation spécialisée I

2.3.1 LE COURS "TECHNIQUES D'ACTIVITE ET D'ANIMATION I

Objectifs: S'inspirant des Cahiers d'Enseignement collégial, le professeur propose aux éducateurs de fixer les objectifs d'apprentissage de ce cours. Après discussion, ils s'entendent sur les objectifs suivants, que je reproduis ici*:

1. Travailler en équipe pour planifier une activité
2. Organiser l'activité pour mieux apprendre à connaître le jeune; pour mieux répondre à ses besoins; pour mieux favoriser son développement...
3. Mieux systématiser notre travail en rapport avec les activités
4. Savoir faire un rapport d'activité
5. Savoir comment motiver le jeune à une activité
6. Transformer une activité en activité rééducative
7. Une série d'éléments qui vont permettre d'organiser, débuter, animer et évaluer une activité
8. Des techniques spécifiques aux déficients-mentaux
9. S'auto-évaluer dans notre action éducative, dans notre organisation et travail d'équipe.

Méthodologie:

On identifie la nécessité de faire deux étapes dans ce cours:

1. Une première phase où tous travaillent sur une même activité (objectif: dégager les étapes à franchir dans l'organisation d'une activité).

* Les informations sur ce cours ont été prises directement dans les rapports que le professeur remettait aux éducateurs à chacune des rencontres.

2. Une deuxième phase où chacun des groupes choisit une activité (objectif: utilisation du schéma d'organisation d'activité tel qu'il a servi dans la première phase).

1. L'activité unique pour tous les groupes

Après avoir fait avec les groupes un inventaire des activités (par saison) proposées aux jeunes dans l'institution, on s'entend pour choisir une activité sportive: le ballon-balai.

A. Etude de la situation actuelle

L'activité "ballon-balai" existe comme telle dans l'institution mais elle est peu organisée (il n'y a pas d'organisation sportive comme telle):

- On fait le bilan des équipements,
- On analyse l'organisation des équipes.

B. Organisation d'une expérience de courte durée

Cette expérience se veut une étape intermédiaire entre ce qui se fait actuellement comme organisation de cette activité dans l'institution et une organisation structurée d'une activité rééducative.

Cette expérience a comme objectifs spécifiques:

- De mieux connaître le jeune sur le plan sportif
- De mieux situer chacun d'entre eux selon ses capacités
- De mieux prévoir la saison prochaine.

a) Analyse des divers éléments de cette activité

- Connaissance de ce sport (rôles, règlements, techniques)
- Analyse du matériel nécessaire

- Classement de jeunes en catégories (sous forme de jeux ou de concours, on identifie ce que le jeune a d'acquis et ce qui lui reste à acquérir)
- La motivation du jeune (on s'entend sur un système d'étoiles)
- Le travail éducatif par objectifs.

b) Organisation de l'activité

- Prévision des objectifs de cette activité:
  - pour l'institution
  - pour les éducateurs
  - pour les différentes équipes
  - pour chacun des jeunes
- Organisation des équipes (d'égale force dans la mesure du possible):
  - défis individuels
  - cédule
  - règlements temporaires
  - distribution des rôles et des responsabilités de chaque éducateur
  - sensibilistion (au niveau de toute l'institution, particulièrement des jeunes)
  - le vécu
  - l'évaluation (au niveau du matériel, de la force des équipes, des défis individuels, de la communication entre les éducateurs, etc...)

c) Prospective

Après avoir mis sur pied une activité, il est essentiel d'en assurer la continuité à l'intérieur d'un Programme d'ensemble d'activités. Aussi, est-il important de procéder à des prospectives à partir des éléments jugés importants dans la réalisation de cette activité. Donc, en procédant par les "Etapes d'une activité", on prépare la saison prochaine de Ballon-balai.

Or, ce cours avec le professeur comme animateur est la structure qui a permis la réalisation de cette activité. Lorsque cette structure (le cours de techniques d'activité et d'animation I) n'existera plus pour assurer la collaboration et la communication entre les éducateurs, qu'est-ce qui prendra sa place?

Après discussion, les éducateurs se mettent d'accord sur la nécessité d'avoir un comité des sports comme structure qui aurait pour responsabilité d'élaborer, de coordonner et de soutenir les activités sportives dans l'institution.
Ils préciseront le mandat (niveau de décisions,budget alloué) et la composition du comité (la nécessité d'y retrouver un représentant de chacune des équipes de travail (sur le même chiffre de façon à faciliter les rencontres du comité) qui serait libéré d'un certain nombre d'heures de travail sur leur horaire pour faire ce travail.

2. Chaque groupe choisit une nouvelle activité

Avant de passer à cette deuxième partie dans l'apprentissage de l'organisation d'une activité, le professeur rappelle

la situation pédagogique de la première partie: bien que chacun ait joué un rôle actif dans l'élaboration, la mise sur pied et le vécu de l'activité, il n'en reste pas moins que c'est le professeur qui, par le rôle d'animateur qu'il assumait, canalisait les informations, facilitait la communication et communiquait les décisions: donc, une certaine efficacité découlait du rôle de l'animateur sur qui chacun comptait.

Dans cette deuxième partie, une nouvelle étape doit être franchie: il y aura une nouvelle distribution des rôles et des tâches de chacun et le professeur n'assumera plus le rôle de l'animateur mais celui d'une personne-ressource. Les objectifs de la deuxième étape sont donc:

- Une plus grande prise en mains par les éducateurs de l'organisation d'une activité
- Une utilisation dans cette activité du schéma d'organisation d'activité tel qu'il a servi pour le ballon-balai
- Une nouvelle distribution des rôles et des tâches dans cette organisation.

Les groupes choisissent alors une activité selon leurs intérêts: deux équipes choisiront le ballon-coup-de pieds, une autre, la construction d'un chalet et la dernière optera pour une activité spéciale, la fête pour les jeunes qui précède les vacances de Pâques.

Ces activités seront entièrement sous la responsabilité des éducateurs et seront supervisées par le professeur.

Evaluation avec les éducateurs

L'auto-évaluation étant une attitude professionnelle que l'éducateur doit viser à développer (chez lui d'abord et chez le jeune qu'il a à sa charge), il est proposé aux éducateurs que cette forme

d'évaluation soit utilisée à la fin de ce cours. De façon à aider l'éducateur à acquérir une perception juste (et réaliste) de ses acquisitions et des efforts qu'ils a consenti à cette tâche, son groupe pourra (du moins dans un premier temps) tenter d'objectiver son évaluation en la confrontant avec la perception qu'en ont les autres. Il est important de noter ici l'insécurité vécue par les éducateurs dans une telle démarche et la difficulté dans laquelle ils se trouvent face au groupe et face au professeur.

Après le cours, ils demanderont au responsable de choisir d'autres méthodes d'évaluation!
Cependant, les acquisitions faites durant ce cours sont importantes et elles se traduisent dans une valorisation personnelle: on se rend compte à quel point l'expérience de travail est riche.

et dans une nouvelle motivation: les résultats immédiats qu'ils constatent (expérience de courte durée) les encourage à en faire plus et mieux.

- Il est intéressant de noter que le comité des sports (tel qu'il a été proposé dans ce cours) fait maintenant partie intégrante des structures professionnelles de l'institution et que la direction de la Maison a dégagé deux éducateurs à temps plein pour y travailler.

2.3.2 LE COURS TECHNIQUES D'EDUCATION SPECIALISEE I

a) Organisation

Dû, en bonne partie, à un concours de circonstances, les premiers professeurs à travailler avec les éducateurs dans le champs professionnel étaient des psycho-éducateurs. Forcément, les cours qu'ils donnèrent jusqu'à maintenant (le 4e se faisant de façon parallèle à celui-ci) étaient fortement inspirés par la méthode psycho-dynamique (comme on a pu le constater dans la description du cours précédent) bien que celle-ci ne fut pas l'objet d'un exposé systématique.

Aussi, quand un professeur du Cégep de Victoriaville nous proposa un projet consistant à faire l'expérimentation d'une unité behaviorale à Ste-Clothilde et par là d'initier les éducateurs aux techniques behaviorales, l'idée nous a semblé intéressante pour les raisons suivantes:

- Le projet de formation n'avait présenté aux éducateurs qu'une seule méthode d'intervention: et celle-ci n'avait pas fait l'objet d'une décision arrêtée par l'institution.
- On connaît l'utilisation généralisée des méthodes behaviorales avec des clientèles de déficients mentaux.
- Il est important que les éducateurs connaissent cette méthode de façon à faire un choix conscient (sinon institutionnel du moins personnel) d'une méthode d'intervention.

Dans ce contexte, il nous a semblé nécessaire de consulter les éducateurs en formation, les professeurs qui travaillaient dans le projet de formation et la direction de l'institution. Ces trois groupes donneront une réponse positive à ce projet. La consultation visait des objectifs particuliers selon le groupe rencontré. D'abord, avec les professeurs

(psycho-éducateurs) il est discuté de l'à-propos d'introduire une autre méthode d'intervention.

Avec la direction, il est discuté de l'organisation possible d'une unité behaviorale (entre autres le choix du groupe de jeunes et de l'équipe d'éducateurs).

Avec les éducateurs. Nous leur proposions ceci: après une rencontre d'information avec le professeur sur les techniques behaviorales, nous leur demandions leur intérêt à faire partie d'une expérimentation semblable. Avec les personnes intéressées à se donner une formation en behaviorisme (pour les autres, nous avions prévu un autre cours), nous pourrions alors constituer l'équipe de l'unité behaviorale.

Or, à notre grande surprise, plus d'une quinzaine d'éducateurs se sont montrés vivement intéressés par ce projet; de plus, ils se répartissaient dans toutes les équipes de travail, ce qui compliquait sensiblement le choix du groupe dans lequel l'expérimentation pourrait se faire. La direction de l'institution proposa de donner une formation en techniques behaviorales à tous les éducateurs pour les raisons suivantes:

- Si une expérimentation dans ce sens doit se faire dans l'institution, il est absolument nécessaire que tous les éducateurs comprennent vraiment ce qui se fait: d'une part, pour éviter de défaire les conditionnements qu'on essaiera d'y provoquer et d'autre part, pour ne pas créer de clans idéologiques à l'intérieur du personnel éducatif.
- Une session d'information sur cette méthode est-elle suffisante pour bien faire saisir aux éducateurs l'essentiel du projet?

Ainsi, il fut décidé de proposer à tous les éducateurs un cours complet sur les techniques behaviorales: suite à ce cours, il y aurait lieu de reprendre la consultation et d'organiser une expérimentation systématique avec les intéressés, mais cette fois "en connaissance de cause".

Le cours fut divisé en deux parties. Une première partie sur deux jours et demi (à temps plein)* avait comme objectif d'habituer l'éducateur à la théorie et au vocabulaire technique du behaviorisme. La deuxième partie, plus concrète, avait comme objectif de permettre à l'éducateur d'expérimenter lui-même les méthodes behaviorales dans son milieu de travail et ce, par le biais d'un projet personnel préparé en collaboration avec le professeur et supervisé par ce dernier. Le professeur était engagé pour une période de deux mois (à raison d'une journée et demi par semaine) et devait aider l'éducateur à articuler son projet.

* Nous étions obligés de faire deux sessions intensives par année pour rejoindre l'objectif de compléter la formation en trois ans. Nous en avion fait deux jusqu'à maintenant avec des résultats plutôt négatifs : surcroît de fatigue (en ajoutant cinq journées de cours à l'horaire de travail, l'éducateur était présent 21 jours d'affilée dans l'institution); les éducateurs n'ont pas le temps de faire l'expérimentation nécessaire. Aussi, avions-nous pensé de ne pas surcharger l'éducateur en proposant une telle formule.

b) Evaluation

Il serait difficile de reprendre une à une les difficultés de toutes sortes que nous avons rencontrées dans ce cours, tellement elles sont nombreuses. Cependant, nous pouvons les regrouper de cette façon:

- Au niveau de l'organisation

  La session intensive: de l'avis des éducateurs, elle ressemble à du "bourrage de crâne"; elle est trop théorique (et ainsi marque un décalage très grand avec les autres cours); elle est littéralement épuisante.

  Le projet personnel: mal encadré. Nous n'avions pas cru nécessaire d'établir une cédule stricte de rencontres avec le professeur: ce qui a été fait seulement dans les dernières semaines. Ainsi, le professeur s'intéresse à quelques éducateurs (ceux des ateliers) et néglige les autres.

  L'unité behaviorale: on comprend mal les intentions du professeur à ce sujet; il existe une confusion chez les éducateurs entre le projet personnel (qui fait partie de l'apprentissage de ce cours) et l'unité behaviorale.

  Le choix du professeur: il enseigne à des jeunes du Cégep et comprend mal la pédagogie (et par là, les objectifs) que nous voulons utiliser à Ste-Clothilde: de fait, il y est systématiquement opposé et refuse aux éducateurs de prendre la décision d'instaurer ou non les techniques behaviorales dans leur milieu de travail; les éducateurs le perçoivent davantage comme un chercheur (intéressé à l'expérimentation systématique) que comme un professeur qui a des objectifs

pédagogiques dans le sens de faciliter l'apprentissage; ses exigences sont perçues comme trop strictes et irréalistes ("il faudrait se promener avec un chronomètre tout le temps").

- Confrontation des deux méthodes

Les cours deviennent des tribunes idéologiques où chacun des professeurs défend ses méthodes de travail: le psycho-éducateur tient à ramener le débat au niveau des objectifs de l'institution; le behavioriste, quant à lui, insiste sur la pertinence (et l'efficacité) de ses méthodes avec une clientèle de déficients mentaux. Le débat est rapidement reporté au niveau de chacune des équipes de travail: on assiste à des prises de positions intransigeantes et les responsables des unités de vie se plaignent des difficultés à travailler avec des tenants de méthodes aussi opposées. Les éducateurs d'ateliers *(qui se sentent harcelés par l'intérêt du professeur à leurs ateliers) adressent une pétition à la direction de l'institution lui demandant de prendre position officiellement: pétition qui me sera remise avec l'insistance de m'en occuper rapidement.

Une série de rencontres avec les éducateurs ont alors lieu pour clarifier la situation. La position de ceux-ci est claire: la cohérence des méthodes d'intervention doit être un principe de base dans la résolution de ce conflit; une seule méthode doit être utilisée. Le choix se porte sur la méthode psycho-dynamique pour les raisons suivantes:

* C'est aux ateliers que l'on retrouve le groupe le plus nombreux d'éducateurs à l'extérieur du projet de formation: peut-être ce fait explique-t-il la destination de cette pétition.

- On s'interroge sur la congruence de l'approche behavioriste avec les objectifs du stage de formation; on se sent davantage respecté dans la méthode psycho-dynamique.

- pour des raisons professionnelles aussi, dans le sens où celle-ci semble plus respectueuse de leur clientèle puisqu'elle repose essentiellement sur le développement des forces de l'individu. On éprouve quelque répugnance à faire du conditionnement systématique avec les jeunes pas des singes!

Toutefois, il faut reconnaître les côtés positifs de cette expérience. D'abord, elle a donné lieu à une expérimentation fort intéressante de certaines thérapies behaviorales, particulièrement chez les éducateurs d'ateliers (extinction d'un comportement par exemple): Ceux-ci ont aussi mis au point, avec ce professeur, une feuille de route qui est utilisée encore dans l'institution (cotation illustrée dans un graphique de façon à ce que le jeune puisse visualiser ses acquisitions et ainsi, recevoir à la fin de la semaine, un salaire correspondant aux efforts qu'il aura déployés)*.

De façon plus généralisée, on peut dire que ce cours a permis aux éducateurs de travailler avec plus de rigueur et de façon plus méthodique; particulièrement dans leurs interventions individuelles.

* Chaque jeune recevait un salaire hebdomadaire fixe indépendamment du "rendement" fourni à l'atelier.

2.4 EVALUATION DES DEUX PREMIERES ETAPES

Une consultation faite auprès des éducateurs établit la pertinence d'évaluer le projet de formation dans ses deux premières phases. On s'entend sur la démarche suivante:

A. Des sessions d'évaluation menées par deux animateurs avec chacun des groupes en formation.
Le mandat donné aux animateurs sera celui-ci: d'une part, faire le point sur deux ans de formation en identifiant ses résultats sur le plan professionnel (personnel et institutionnel) et d'autre part, faire la critique des instruments utilisés dans le pro-projet de formation.

B. Des sessions de relance menées par la responsable de la formation avec chacun des groupes en formation.
L'objectif de ces rencontres sera d'organiser (en se servant du rapport d'évaluation comme point d'ancrage) les derniers semestres de formation.

A. Les sessions d'évaluation

Les instruments utilisés par les animateurs sont les suivants:
- Questionnaire individuel, triade et entrevue de groupe.
Les résultats ont été regroupés de cette façon*:

1) Impact de la formation

- Plan individuel

L'impact du stage à ce niveau peut se résumer à deux grandes données. D'abord une perception différente du métier d'éducateur, puis à une professionnalisation du travail d'éducateur.

* je reprends tel quel le rapport d'évaluation qui fut remis à chacun des éducateurs.

Elles ont été amenées de la façon suivante. On retrouve ces deux grandes questions dans tous les groupes.

Perception différente du métier d'éducateur

- Meilleure connaissance de soi
- Confiance en soi plus grande
- Les cours nous interrogent sur notre rôle d'éducateur: nous amènent à une perception différente de notre rôle.
  - de gardien à éducateur
  - de police à éducateur.
- Nous devenons plus actifs, plus dynamiques
  - on fait des suggestions
  - on pose des questions (ex: médicaments)
  - on fait preuve d'initiative
- Prise de conscience de nos responsabilités en tant qu'éducateur à Ste-Clothilde.

Professionnalisation du travail d'éducateur

- Approche plus professionnelle de la déficience mentale
- Remise en question de nos façons de travailler (ouverture à de nouvelles méthodes)
- Une plus grande maîtrise de nos interventions auprès des gars: mieux outillés pour répondre à leurs besoins
- Travail mieux structuré
- Une plus grande utilisation des ressources de la Maison (rencontres avec le psychologue)
- Exigences nouvelles sur le plan professionnel
- Besoin de se structurer pour se faire respecter au niveau professionnel par la Maison.

- Sur un plan collectif

Communication et coopération entre le personnel éducatif

a. Le stage nous a permis de connaître et de mieux comprendre les autres éducateurs.

b. Nous a amené à une meilleure communication entre les éducateurs:
   - dans le même groupe
   - avec ceux des autres groupes
   - reste difficile entre la vie de groupe et les ateliers.

c. A permis que les relations avec les autres éducateurs soient plus professionnelles:
   - échange sur les gars, sur le travail
   - les éducateurs sont plus permissifs à la critique.

d. A homogénéisé nos préoccupations et nos façons de travailler:
   - même vocabulaire
   - mêmes techniques
   - on fonctionne davantage sur le même diapason.

e. Nous a appris à travailler en équipe:
   - stratégie face à un gars.

Relations éducateurs-direction

Majoritairement, on s'entend à dire que le stage, en professionnalisant les éducateurs, a fait apparaître de nouvelles exigences professionnelles.
D'autre part, la structure de la Maison n'a pas bougé.
On ne se sent pas supporté par la direction dans ses efforts de professionnalisation. ex: on nous demande de faire des observations mais on a pas le temps d'en faire.

Le stage a donc amené dans la réalité de travail, des problèmes de reconnaissance professionnelle.
Ajoutons ici que certains pensent que les relations avec la direction sont maintenant plus faciles dans le sens où les initiatives sont mieux reçues et que la direction est plus ouverte au dialogue.

2) Critique des instruments utilisés dans le stage

Cours par animation: Tous sont très favorables à la formule par animation parce qu'elle est respectueuse de leur expérience de travail. Par contre, elle est vécue par certains comme insécurisante. Il y aurait avantage aussi à utiliser davantage les ressources du groupe.

Sessions intensives: De façon généralisée, elles sont très mal reçues:

- trop rapides
- pas le temps de faire l'expérimentation nécessaire
- surcroît de fatigue

Si elles ne sont pas perçues de façon négative, elles sont vécues difficilement ou comme un mal nécessaire.

Présence d'une responsable:

- Absolument nécessaire
- assume un certain leadership dans l'institution
- ses liens avec la direction (facilités à cause de son statut) favorisent les objectifs des éducateurs

- On lui demande de mettre en place un encadrement quelconque de sorte que la prise en charge des éducateurs du projet de formation soit plus une réalité vécue qu'un vague espoir.

Choix des professeurs:

- Pendant la première année le choix de certains professeurs laisse à désirer: ("Trop théoriques, pas impliqués dans le milieu, n'ont pas su intégrer leur cours à notre travail").
- Pendant la deuxième année, on se dit satisfaits dans l'ensemble du choix qui a été fait:
  - Compétence professionnelle,
  - connaissance du milieu institutionnel,
  - respect de la clientèle de l'institution et de leur expérience de travail.

Organisation:

- L'organisation matérielle du projet de formation occasionne certains désagréments:
  - On vit dans l'insécurité due à une mauvaise planification des cours
  - l'auto-évaluation à l'intérieur des cours est vécue comme difficile, frustrante, injuste
  - la certification des cours (C.E.C) n'est pas reconnue par le M.A.S. et la direction de l'institution: on reproche à l'éducation permanente de s'être"dégonflée"
  - on demande d'élargir les lieux d'apprentissage: par exemple, ce que les éducateurs font pour

s'organiser professionnellement ne pourrait-il pas devenir un lieu d'apprentissage?

- certains demandent que les cours rejoignent les éducateurs d'une même équipe de travail.

EVALUATION AVEC LA DIRECTION

Cette évaluation avec les éducateurs fut suivie d'une rencontre d'un des animateurs avec la direction de l'institution. Celle-ci évalue la formation des éducateurs de la façon suivante:

- Une plus grande facilité d'expression
- Une plus grande interrogation sur leur intervention
- Une plus grande coordination entre eux
- Ils utilisent des techniques précises, ce qui a pour effet d'utiliser un langage commun et de développer chez eux une image professionnelle du travail de l'éducateur.

La direction se dit cependant relativement satisfaite de la formation de son personnel: les cours ont tendance à faire prévaloir des méthodes qui ne tiennent pas compte de la réalité concrète de Ste-Clothilde; certaines contraintes (telle le ratio 1-19) existent et la formation doit en tenir compte*. Les directeurs ajouteront que le processus de formation des éducateurs les ont amené à une prise de conscience de la nécessité de se professionnaliser en même temps que leur personnel et aussi, peut-être, à la nécessité de repenser leur type de gestion.

* Ici, on pense aux méthodes behaviorales et à leur insistance sur des interventions individuelles.

B. Des sessions de relance du projet de formation

Il sera décidé des points suivants:

- La durée du projet: Il est décidé que le projet sera prolongé de plusieurs mois: les sessions intensives étant refusées et le rythme de travail jugé trop lourd.

- La supervision des stages:

  Pour rejoindre le besoin exprimé, que les cours rejoignent les équipes de travail, il est décidé que la supervision des stages se fera à ce niveau; les cours se poursuivent de la même façon, c'est-à-dire sur les quarts de travail.

- La structure de consultation:

  Le comité des éducateurs (nous en reparlerons plus loin) est proposé et choisi comme structure de consultation pour les raisons suivantes:

  - Les objectifs sont cohérents avec les objectifs du projet de formation (préparer une structure de relève).
  - Ses membres sont élus et chaque équipe de travail y est représentée.

- La planification des cours:

  Les cours pour l'année qui vient sont choisis et précisés.
  Les optionnels sont décidés: les trois cours se donneront en déficience mentale.

3e partie:

3.1 Le milieu
- Les foyers de groupe
- Les éducateurs à l'extérieur de la formation
- Les tensions avec la direction

3.2 Les objectifs

3.3 La session
3.3.1 La supervision des stages
3.3.2 La semaine pédagogique

3.1 LE MILIEU

- Les Foyers de groupe

A la fin de la 2e année de formation, l'institution apporte des modifications importantes à son orientation. La Maison Ste-Clothilde obtient du Ministère des Affaires Sociales l'autorisation d'ouvrir six Foyers de groupe (en milieu ouvert) et cela pour toute la clientèle adulte déficiente de la zone socio-économique 04. La création de ces nouvelles unités de vie s'inscrit dans les récentes politiques du M.A.S. de désinstitutionnalisation et représente pour la direction de Ste-Clothilde un pas en avant sur le centre socio-professionnel par rapport aux objectifs d'intégration sociale du déficient mental. Il est intéressant de noter que le projet de formation a aidé à l'obtention de ce permis: d'une part en proposant comme projet de stage l'analyse et la mise en place des Foyers de groupe; il permit de regrouper un petit nombre d'éducateurs intéressés et d'autre part, en leur offrant l'aide de personnes-ressources dans la structuration du projet. Celui-ci fut effectivement accepté mais non sans quelques difficultés; c'est finalement un concours de circonstances qui le fit aboutir: la fermeture d'un centre pour chroniques au Lac Edouard obligea le M.A.S. à un reclassement de la clientèle dans différentes institutions. C'est ainsi que la Maison Ste-Clothilde devait par la suite hériter d'une quarantaine de clients du Lac Edouard identifiés au départ comme déficients profonds et dont la moyenne d'âge est d'une quarantaine d'années (on sait que les jeunes de Ste-Clothilde ont entre 15 et 25 ans).

Qu'est-ce que cela signifie concrètement dans la vie de l'institution? D'abord, le départ graduel de huit éducateurs inscrits à la formation. Dû au type d'expérience que représente la mise en place de ces foyers et à la disponibilité physique qu'elle

suppose (des foyers sont prévus dans les villes de Shawinigan, Grand-Mère, Trois-Rivières et Drummondville), le projet Foyer de groupe ramasse la majorité des jeunes leaders de l'institution, ceux qui manifestent le plus de dynamisme et d'autonomie. Ils amèneront avec eux les jeunes de l'institution dont la déficience est la plus légère (une vingtaine). L'ancienne tension chez les éducateurs tend à se recréer entre les Foyers de groupe et l'institution et cela à partir d'un préjugé bien ancré qui veut que les meilleurs éducateurs travaillent avec les déficients les plus légers étant donné leurs possibilités d'apprentissage.

Les éducateurs qui demeurent dans l'institution se voient ainsi forcés à travailler avec une clientèle de plus en plus lourde (ce qui est aussi explicite dans les politiques du M.A.S.: reste en institution ceux qui ne peuvent faire autrement), et avec la crainte de revenir à l'institution-garderie qu'ils commencent à oublier. Le sentiment d'une certaine contradiction rend les éducateurs sceptiques par rapport aux Foyers de groupe: la Maison Ste-Clothilde ayant comme vocation d'être un centre socio-professionnel et voulant favoriser la réintégration sociale du jeune déficient, condamnait, en acceptant la clientèle du Lac Edouard, toute l'institution à rétrécir ses objectifs de rééducation.

Donc, au moment où l'effort de professionnalisation s'amorce et commence à s'articuler, il se produit, à travers le projet de mise en place des Foyers de groupe, une démobilisation générale chez les éducateurs qui demeurent en institution. Ceux-ci commencent d'ailleurs à s'interroger sérieusement sur la pertinence de la formation dans un contexte où il ne semble plus possible d'intervenir de façon rééducative*.

* Un changement parallèle devrait se faire dans l'institution et était intimement lié à la création des Foyers de groupe: On se rappelle que le travail dans la vie de groupe se faisait en tandem. Dorénavant, chaque éducateur travaillera seul dans son groupe. Inutile de dire que ce changement a été vécu comme un recul très grave.

Quant aux éducateurs en Foyers de groupe, il se produit l'effet inverse. D'une part, ils sont entrés dans ce projet avec la ferme conviction que ces unités en milieu ouvert sont une structure beaucoup plus propice que le milieu institutionnel à un travail rééducatif auprès de leurs jeunes. D'autre part, la mise en place de ces foyers représente une expérience sans précédent qui peut leur ouvrir d'autres portes que celles de Ste-Clothilde. L'enthousiasme est élevé chez les défricheurs à qui on laisse toutelatitude pour organiser ces foyers.

Cependant, pour le projet de formation auquel ils demeurent inscrits, ils présentent des problèmes sérieux.

A. Ils ont un vécu très différent des éducateurs d'institution et il ne nous sera pas possible (sinon en supervision) d'élaborer une démarche de formation collée à leurs nouveaux besoins (choix de la clientèle, organisation du régime de vie en milieu ouvert, collaboration avec les services sociaux, les ateliers protégés, etc...). Et cela pour une raison très simple: ils sont éparpillés dans des villes différentes et assez éloignées (Grand-Mère, Drummondville) et qu'ils ont des horaires qui ne coïncident pas. On a dû se résoudre à ce qu'ils participent aux groupes de formation de l'institution avec le résultat qu'ils devaient plus ou moins se retrouver dans les préoccupations des éducateurs d'institution.

B. A cause des problèmes horaires, on a dû se résoudre aussi à ce qu'ils fassent une rotation dans les différents groupes de cours: ce qui avait été jusqu'à maintenant un principe rigide d'organisation (chaque groupe doit être stable, au moins pendant un semestre) devait devenir irréalisable dorénavant. Le dérangement qu'ils vont causer avec ce va-et-vient et les préoccupations différentes qu'ils charrient dans ce mouvement vont provoquer des tiraillements qui agaceront tout le monde, eux y compris.

Si le projet "Foyer de groupe" énerve parce qu'il secoue la léthargie de certains, en démobilise d'autres qui se voient confinés à des "tâches ingrates", il suscite surtout toutes sortes d'angoisses quant à l'avenir de l'institution: d'une part, parce que les politiques générales de la direction sont entourées de secret et d'autre part, parce qu'elles semblent s'articuler en dehors (et peut-être à l'encontre) des efforts déployés par les éducateurs dans leur projet de formation.

- Les éducateurs à l'extérieur du projet de formation

Si, donc, le projet "Foyer de groupe" est un facteur de démotivation à ce stade-ci de la formation, il n'est malheureusement pas le seul. Près d'une dizaine d'éducateurs ne sont pas inscrits dans la formation et commencent à développer des attitudes et des comportements qualifiés de réactionnaires par les éducateurs en formation*. D'abord, parce qu'ils ne se gênent pas pour critiquer le projet de formation et proclament la valeur d'une philosophie de l'éducation basée sur l'autorité et la discipline. Un de ces éducateurs, par exemple, proposa qu'on fasse venir un sergent-instructeur pour faire effectuer aux jeunes des manoeuvres militaires (drill). On pourrait citer ici plusieurs exemples de cet ordre. Ce qu'il est important de bien comprendre, cependant, c'est l'opposition systématique (presque viscérale) de ces "éducateurs" aux nouvelles formes d'intervention (moins reposantes) préconisées à l'intérieur des cours.

* On sait qu'un certain nombre ont quitté d'eux-mêmes le projet de formation avant la fin du premier semestre (4 dont l'infirmière); Par la suite, on a dû en exclure d'autres (3) qui n'avaient nettement pas les capacités de faire un cours de niveau collégial; les autres éducateurs dont il est question ici n'ont, à aucun moment été intégrés à la formation (2).

C'est ainsi qu'ils refusent de participer ou même de collaborer dans les unités de vie à différents projets proposés par les éducateurs en formation. Dans la plupart des cas, cette opposition se manifeste par le ridicule ou le mépris à demi-voilé mais, dans d'autres cas, elle se manifestera par des affrontements quotidiens.

- Tension avec la direction

Jusqu'ici, nous avions tenté de concentrer nos efforts (et ceux des éducateurs) sur la relation professionnelle que doit établir l'éducateur avec son "client" et cela à des niveaux qui n'impliquaient pas réellement un fonctionnement d'ensemble (1). Nous avons vu, par ailleurs, dans le chapitre précédent l'espèce de symbiose qui unit l'éducateur au milieu institutionnel: c'est qu'en aucune façon, il ne peut intervenir seul et s'il le fait, c'est au prix de l'inefficacité. Aussi, il nous est apparu que l'actualisation des acquis de la formation, non seulement risquait d'être limitée à ces niveaux plus "personnalisés" du travail de l'éducateur (champs relationnel, attitudes, observation, etc...) mais plus encore, risquait d'être compromise carrément si nous ne tenions pas compte des données du milieu (2).

(1) Pour la raison très simple que nous n'étions aucunement mandatés pour le faire.
(2) Le désir de plusieurs éducateurs de quitter l'institution aussitôt après la fin de la formation venait confirmer de façon dramatique l'urgence de travailler à ce niveau.

Cette constatation nous a été fournie clairement au moment de l'évaluation et devait être confirmée peu après par une certaine frustation chez les éducateurs en formation de vivre dans un milieu qui n'est pas capable (ou n'est pas préoccupé) d'articuler les divers moyens qu'il possède dans la poursuite d'objectifs rééducatifs; et une certaine frustation aussi du côté de la direction de l'institution à l'endroit de la formation à qui on reproche de proposer aux éducateurs des instruments professionnels inutilisables dans le cadre actuel de l'institution.

Ainsi, les relations éducateurs-direction devenaient-elles plus difficiles et les responsables de la formation étaient-ils accusés de perturber le climat des relations de travail. C'est dans ce sens que la direction de l'institution comprit le mouvement (!) de contestation des éducateurs qui aboutit à une réunion de deux jours de l'ensemble du personnel éducatif: réunion qui avait comme objectif premier de discuter d'un nouvel horaire proposé par la direction et d'analyser ses incidences sur le travail de l'éducateur. Ces discussions ont donné lieu à la création d'un comité des éducateurs qui se donnait comme rôle de faire le pont entre le personnel éducatif et la direction de l'institution et cela pour toutes les questions reliées de près ou de loin, au travail rééducatif et de façon plus spécifique, de faire la transmission aux paliers administratifs des transformations organisationnelles souhaitées par l'ensemble des éducateurs. Ce mouvement fut donc interprété comme étant une manoeuvre des professeurs pour organiser la contestation au sein de l'institution. Evidemment, nous n'avions rien à voir avec ces rencontres sinon que c'est nous qui avions enclenché un processus de "questionnement" à l'intérieur de la formation. Et comment pouvait-il en être autrement? Nous avions la

responsabilité de la formation professionnelle des éducateurs: fatalement, ils devaient s'interroger sur leurs façons de travailler, sur le rôle qu'ils doivent jouer dans l'institution (ce qui avait pour effet de le revaloriser), sur la collaboration qu'ils sont en droit d'attendre des autres niveaux de l'institution, etc...

Sans dire que la direction était très réceptive à ce que la formation déborde le cadre restreint des éducateurs en formation et qu'elle ait des incidences organisationnelles, on ne peut affirmer qu'elle s'y opposait de façon systématique. Pourtant, ses relations avec les responsables de la formation risquaient de tourner au vinaigre: dû à des raisons extérieures à la démarche de formation, le climat de méfiance avait tendance à remettre en cause le type de formation (liée au travail) que nous préconisions. Ces raisons tenaient aux faits suivants:

A. On se rappelle la "querelle du behaviorisme": pour des raisons professionnelles d'ordre personnel, le professeur espérait trouver dans la Maison Ste-Clothilde un milieu propice à l'expérimentation systématique des techniques behaviorales. Comme on le sait, les éducateurs ont refusé de transformer le milieu de vie des jeunes en une sorte d'immense laboratoire, et ont préféré aux techniques behaviorales des méthodes pédagogiques "plus respectueuses" de leur clientèle. Cette décision, à notre avis, appartenait entièrement à l'institution (direction et éducateurs)*; bien qu'il nous était possible de fournir des ressources professionnelles pour aider l'institution à faire ce choix,

* La seule chose dont nous avons tenu à nous assurer dans ce choix, c'est qu'il se faisait par rapport à la clientèle des jeunes et aux objectifs que l'institution s'est fixé et non pas en fonction de conflits de personnalité avec le professeur ou d'exigences pédagogiques trop fortes.

nous n'avions aucunement l'intention de le faire pour eux. Or, notre attitude dans ce conflit n'a pas plu tellement au professeur qui menaçait de faire intervenir le M.A.S., d'exiger une enquête sur nos méthodes pédagogiques, etc... De plus, étant psychologue de métier, il a laissé croire qu'il souhaitait être rattaché à la Maison Ste-Clothilde en remplacement du psychologue à temps partiel (qu'il jugeait très sévèrement) et cela, de façon à continuer à diriger son expérimentation. Aussi, la direction devait-elle nous demander son renvoi ou du moins, son non-réengagement.

B. Cette histoire devait être suivie, peu de temps après, par un autre incident qui risqua de faire déborder le vase. Nous avons parlé plus haut, de l'insatisfaction grandissante des éducateurs face à la direction. Pour quelques éducateurs, la seule façon d'organiser le milieu de façon professionnelle était de remplacer la direction de l'institution par des gens qualifiés et compétents. Or, comme nous approchions de la date d'échéance du contrat du directeur général (ce qui, de fait, était un renouvellement automatique de son contrat!), quelques éducateurs se sont mis dans la tête de convaincre un des professeurs (le psycho-éducateur qui travaille dans le projet de formation depuis un an) de se présenter à ce poste. Celui-ci au départ, n'a pas dédaigné l'idée et y a même songé très sérieusement. Il se fit donc un peu de cabale jusqu'au jour où le directeur général en fut informé*. Au début

* Quelquefois, on dirait que les éducateurs oublient qu'ils sont dans un milieu fermé et que l'information circule à une vitesse incroyable.

il en fut plutôt amusé et fit venir l'éducateur en charge de cette publicité pour l'informer qu'il se sentait bien à l'aise puisqu'il ne s'agissait que d'un renouvellement de contrat. Puis, il saisit peut-être la gravité de la situation et se sentit quelque peu menacé. Aussi, a-t-il fallu que nous intervenions avec fermeté pour le rassurer et lui garantir qu'en aucun cas, il ne serait permis à qui que ce soit d'utiliser la salle de cours comme plate-forme politique mais que, cependant, à l'extérieur de la formation, nous ne pouvions empêcher quelqu'un de s'intéresser à ce qui se faisait à Ste-Clothilde.

Dans le même temps, le comité des éducateurs était créé: c'en était trop. On criait à l'agitation sociale. Nous avons cru à ce moment là que notre heure venait de sonner. Puis, les choses ont commencé à se tasser d'elles-mêmes et nous avons pu, dans un climat relativement sain, continuer la formation. Ce qui est important à retenir cependant, c'est que des éléments extérieurs à la démarche de formation (comité des éducateurs, conflits de personnalité, ambitions personnelles), ont provoqué des tensions très fortes qui ont failli faire cesser le projet de formation. Nous ne pouvons pas décliner toute responsabilité dans ces différents conflits: que ce ne soit que l'erreur de jugement d'introduire deux méthodes aussi opposées que le behaviorisme et la méthode psycho-dynamique. Cependant, les interrogations des éducateurs et les responsabilités nouvelles qu'ils veulent assumer dans l'institution, par le biais du comité des éducateurs, sont tout à fait logiques avec nos objectifs de formation et nous serions bien mal venus de les leur reprocher: que l'on veuille que cela se fasse sans provoquer des heurts et sans aboutir à une nouvelle définition des relations professionnelles dans l'institution, signifierait que l'on nage en pleine abstraction; ce serait surtout méconnaître la dynamique d'une formation en cours d'emploi dans un milieu organisé.

3.2 LES OBJECTIFS

Il nous apparaissait donc clair, à ce moment-ci de la formation, que nous ne pouvions plus ignorer les composantes du milieu puisqu'elles faisaient partie intégrante de la problématique du vécu de travail de l'éducateur et que d'autre part, cette orientation de la formation était souhaitée à la fois par les éducateurs en formation et par la direction de l'institution bien que, pour des raisons différentes. Toutefois, tous s'entendaient pour dire que la formation :

A. Devait tenir compte des contraintes et des possibilités du milieu Ste-Clothilde
B. Devait avoir comme préoccupation d'améliorer les instruments de travail déjà existants, et d'en proposer d'autres qui soient réalistes par rapport au milieu
C. Devait avoir comme objectif ultime d'établir une cohérence dans l'institution tant au niveau des objectifs que des méthodes utilisées.

Ces objectifs resteront très présents durant toute cette étape et seront compris par tous. Le choix des professeurs et des superviseurs de stage sera fait en conformité avec ces objectifs; l'homogénéité de l'équipe des personnes-ressources fera pour beaucoup dans la réussite de cette étape.

3.3 LA SESSION

Les cours prévus (avec les éducateurs) dans les rencontres qui ont suivi l'évaluation par les animateurs étaient les suivants_

- Techniques d'éducation spécialisée II
- Techniques d'activité et d'animation III
- Méthodes et rapports d'observation II
- Personnalité de l'éducateur
- Déficience mentale I
- Supervision et stage I et II.

Chacun de ces cours (tout en respectant le objectifs généraux proposés dans les cahiers d'Enseignement collégial) ont élaboré des objectifs et des contenus collés intimement à la réalité professionnelle de l'institution. Nous regarderons dans les pages qui vont suivre le déroulement de cette étape à travers deux moments pédagogiques qui illustrent bien la "centration" de la formation sur l'organisation professionnelle de l'institution. Et ceci, retenons-le bien, dans le but de favoriser l'actualisation des acquis de la formation des éducateurs.

3.3.1 La supervision des stages

L'organisation de la supervision des stages a été un des grands moyens que nous avons mis de l'avant pour rejoindre les objectifs de cette étape. Contrairement à ce qui se fait ailleurs dans ce sens, nous avons fait reposer l'organisation des stages sur la structure organisationnelle de la Maison Ste-Clothilde. Ce qui veut dire que la supervision de groupe se fait au niveau des équipes de travail donc, au niveau de chacune des unités de vie, des ateliers, du comité des sports et des foyers de groupe. Les

raisons qui nous ont fait choisir une telle organisation sont les suivantes:

A. Les groupes de cours reposent sur les horaires de travail, ce qui ne permet pas une rencontre des éducateurs d'une même équipe.

B. Les rencontres des membres de toute une équipe nous semblent le lieu privilégié pour actualiser et opérationnaliser les éléments théoriques discutés dans les cours.

C. Les éducateurs se plaignent que les rencontres de Salles (unités de vie) soient peu nombreuses et mal structurées.

D. On veut rejoindre, par le biais des équipes de travail, les éducateurs qui ne sont pas inscrits à la formation.

La décision d'organiser la supervision des stages au niveau des équipes de travail fut prise après consultation de la direction et des éducateurs en formation: les modalités d'organisation ont fait particulièrement l'objet des discussions avec la direction.

Il fut entendu que:

- Tous les membres de l'équipe doivent être présents, y compris le responsable et les éducateurs qui ne sont pas en formation *.

* Une seule personne (responsable d'unité de vie) a refusé catégoriquement d'être supervisée. On a dû, dans le cas de son équipe, revenir à la formule traditionnelle.

- Les réunions de l'équipe demeurent sous la responsabilité du responsable d'unité de vie: elles sont préparées par lui et cette préparation fait l'objet de sa supervision individuelle; en aucun cas, le superviseur ne doit se substituer au responsable de l'équipe.
- Les réunions de l'équipe ont lieu à tous les quinze (15) jours à raison de trois heures par rencontre *.
- Chaque éducateur rencontre individuellement son superviseur dans la semaine où il ne se fait pas de rencontre de groupe; y compris les éducateurs qui ne sont pas en formation: cela à la suite d'une entente avec la direction qui défraie les coûts des supervisions individuelles de ces éducateurs.
- Chaque équipe de travail poursuit, avec l'aide du superviseur, les objectifs qu'elle juge les plus appropriés à son groupe de jeunes.

Des objectifs spécifiques ont été élaborés et poursuivis dans chaque équipe de travail. Bien que certaines équipes aient travaillé davantage à l'établissement de plans de soins, on peut dire quand même que les objectifs visés étaient à peu près les mêmes et peuvent se résumer à ceux-ci:

- Développer des attitudes communes face aux interventions
- Faire la révision et la précision des plans de soins individuels
- Etablir une structure clinique dohérente
- Etude des normes et des politiques de la vie de groupe (ou des ateliers)

* Auparavant, les réunions de salle avaient lieu à tous les deux mois dans certaines équipes.

- Intégration dans le vécu des notions théoriques et des principes de base de la rééducation
- Amélioration de la qualité du travail par des évaluations régulières
- Amélioration des conditions de travail.

- L'évaluation

Pour la plupart des équipes, cette forme de supervision durera sept mois: à l'exception du groupe des ateliers et des foyers de groupe qui pourront, quant à eux, terminer l'ensemble de leur stage de cette façon. De l'avis de tous, c'est le moment de la formation le plus profitable, celui où ils ont eu vraiment l'impression d'apprendre à travailler de façon professionnelle. Si nous prenons, par exemple, l'équipe qui a travaillé particulièrement sur les plans de soins, elle fait l'évaluation suivante de la supervision:

- Cohérence des objectifs et des moyens utilisés dans l'équipe
- Cohésion de l'équipe (tous ont fait la même démarche, ce qui amène une implication personnelle plus grande)
- Systématisation du travail clinique
- Prise de conscience de l'importance d'une structure de communication (l'élaboration des plans de soins a impliqué un travail avec l'infirmière, les ateliers, les sports, le psychologue, les gardiens de nuit)
- Le suivi des jeunes s'est amélioré et les interventions de chacun dans l'équipe se font en cohérence avec les objectifs poursuivis dans le plan de soins
- Les observations sont plus nombreuses et plus systématiques.

Le rôle joué par le superviseur dans ces réunions d'équipe a dépassé largement le rôle traditionnel qu'on lui reconnaît (ce qu'il a fait toutefois dans les supervisions individuelles): il a été à la fois personne-ressource et superviseur. Cette situation pédagogique exceptionnelle nous a été dictée par la réalité professionnelle de Ste-Clothilde: due à une situation de stage qui souffrait d'un manque de personnes-ressources dans le personnel senior ou d'encadrement de la Maison (personne n'est plus formé que d'autres), nous avons jugé important que ce rôle soit assumé, du moins temporairement, par le superviseur lui-même.

3.3.2 La semaine pédagogique

L'origine de l'idée de tenir des journées d'étude pour tout le personnel (éducateurs, personnel professionnel, direction) appartient aux éducateurs d'ateliers; on sait que ceux-ci ont l'habitude d'en faire chaque été. Cette fois-ci, l'idée prit une ampleur plus considérable due en grande partie au sujet même que l'on désirait traiter; c'est-à-dire la constitution d'un dossier pédagogique pour le jeune, instrument que l'on veut "uniforme, fonctionnel et efficace". Aussi, quand les éducateurs d'ateliers ont demandé la présence de leur superviseur de stage durant toute la durée de cette semaine d'étude, on se rendit compte très rapidement que la constitution d'un tel dossier nécessitait, à tout le moins, la présence des éducateurs de la vie de groupe.

Il fut donc décidé de rencontrer le comité des éducateurs pour vérifier la pertinence et l'intérêt des éducateurs de la vie de groupe à participer à de telles journées d'étude; le comité fut emballé par l'idée mais n'accepta d'en prendre la responsabilité que sous des conditions bien précises:

- Que les éducateurs des foyers de groupe soient intégrés à ce projet,
- Que les éducateurs qui ne suivent pas les cours participent de plein droit à ces journées,
- Que la direction de l'institution soit non seulement consentante à la tenue d'une semaine pédagogique*, mais qu'elle participe activement à toutes les étapes de la préparation. (On se rend compte que sa non-participation rendrait inefficace une telle démarche).

* Cette semaine nécessitait la libération de tous les éducateurs de l'institution pendant toute une semaine: on voit les problèmes d'organisation que cela suppose.

- Que le personnel professionnel de l'institution soit invité à y participer.

Les préliminaires se sont terminés par des rencontres avec la direction de l'institution qui promit son appui le plus complet à la réalisation de cette semaine pédagogique.

- Préparation de la semaine pédagogique

Le comité organisateur de la semaine pédagogique comprenait: les membres du comité des éducateurs, des représentants de la direction, la responsable de la formation, un professeur à titre d'animateur. Les objectifs qu'ils fixent à la semaine sont les suivants:

a) Faire un relevé historique de tous les instruments cliniques utilisés à Ste-Clothilde depuis le début pour étude et analyse: choisir ceux du dossier opérationnel.
b) Chercher dans divers schémas théoriques, le contenu du dossier opérationnel, le choisir et le préciser.
c) Faire une étude des tâches impliquées dans l'utilisation de ce dossier et les situer dans un horaire de travail.

La façon que le comité choisit pour travailler à la préparation des journées d'étude est de constituer à l'intérieur du comité, des sous-groupes qui feront l'analyse des thèmes qu'on veut étudier durant la semaine. Donc, quatre sous-groupes sont constitués:

1. Sur le document historique
2. Sur les schémas théoriques
3. Sur la stucturation du temps
4. Sur l'animation des journées d'étude.

Le comité a travaillé pendant sept semaines (à raison de huit heures/semaine) à la préparation des documents, qu'ils ont par la suite soumis aux différentes catégories de personnel. Ce travail de consultation était sous la responsabilité du sous-groupe "animation". Pour donner une idée de l'ampleur du travail effectué, prenons par exemple le sous-groupe qui a fait l'étude sur le document historique.

En tout, ils ont fait le relevé d'une trentaine d'instruments cliniques utilisés depuis la fondation de la Maison Ste-Clothilde (août 70). Pour chacun de ces instruments on a identifié:

- De quoi il était constitué,
- Le moment d'utilisation
- Par qui il a été utilisé
- Pourquoi l'avait-on choisi
- A quoi il a servi
- Actuellement, qu'est-il devenu?

Le sous-groupe a placé en annexe une copie de chacun des instruments et complété le document par des pages-questionnaires adressées à tout le personnel de façon à recueillir les opinions sur les instruments jugés importants et les raisons de ce choix, puis sur les instruments que chacun désirait utiliser dans le futur et les raisons de ce choix. Des résultats de cette consultation, le sous-groupe a préparé un instrument de travail pour la semaine pédagogique.

L'instrument de travail reprenait les instruments retenus en consultation (une quinzaine) en les regroupant par instruments individuels et collectifs et cela suivant les divers secteurs de travail (vie de groupe, ateliers, etc...).

A cette série d'instruments, on a ajouté deux propositions de nouveaux instruments suggérés par le spécialiste en déficience mentale*. Finalement, pour orienter les discussions sur ce thème, le sous-groupe a préparé une série de questions reliant chacun des instruments au schéma théorique.

Les autres sous-groupes ont travaillé de façon analogue et ont aussi préparé des instruments de travail pour la semaine selon le même schéma de consultation.

- Le vécu des journées d'étude

Etaient présents à cette semaine d'étude: tout le personnel éducatif (éducateurs de la vie de groupe, des ateliers, des sports et des foyers de groupe), le personnel professionnel de la Maison (infirmières, médecin, psychologue, aumonier) et les membres de la direction de l'institution (directeurs et responsables des unités de vie). S'ajoutaient les personnes-ressources suivantes: la responsable du projet de formation, deux professeurs et un spécialiste en déficience mentale.

Le travail s'est effectué de la façon suivante:

Chacun des thèmes à l'étude est d'abord présenté sous la forme d'un panel en assemblée générale (animée par un professeur), suivi d'ateliers de travail(soit par équipes de travail, soit par quarts de travail dépendant du thème à l'étude). Ces ateliers sont animés par deux membres du comité organisateur assistés d'une personne-ressource du projet de formation. Leur rôle est de veiller

* Le comité a fait appel à une personne-ressource spécialisée en déficience mentale qui sera présente durant toute la semaine pédagogique et que le comité a rencontré à 2 reprises durant le temps de préparation.

à la bonne marche des ateliers afin qu'ils remplissent les mandats et les objectifs qui ont été préalablement fixés à l'assemblée générale au début de chaque journée de travail. Un secrétaire est nommé dans chaque atelier et fait rapport des propositions retenues dans son équipe à la plénière prévue à la fin de chaque journée.

De l'ensemble de ces discussions et des décisions qui ont été prises durant cette semaine d'étude, il a été tiré un document reprenant les éléments du dossier opérationnel (choisis et votés en assemblée générale), son application dans un nouvel horaire de travail, et les principales étapes d'opérationnalisation de ce dossier (et cela sur une période d'essai d'un an). Le comité des éducateurs a été nommé pour être garant du respect et de l'application des principes acceptés au moment de la semaine pédagogique.

- L'évaluation

En plus de la rétrospective faite en assemblée générale à la fin de cette semaine, il a été demandé à chacun de remettre par écrit son évaluation personnelle de ces journées d'étude. De façon unanime on est très satisfait du déroulement et des résultats de la semaine pédagogique:

- Pour la première fois, on a "une vision globale" d'un dossier opérationnel et une première initiation à la façon de l'employer.
- Apprentissage d'un travail de rééducation basé sur des instruments cliniques appropriés.
- Conception et construction, d'une façon unique et commune à tous les éducateurs, de concepts de base (acclimatation, contrôle, etc...).
- Unification des services et compréhension du rôle de chacun dans la poursuite des objectifs de la Maison.

Chacun a souligné aussi le climat qui a prévalu durant toutes ces journées. On sait la difficulté de discuter sereinement de questions aussi épineuses que l'horaire de travail, le rôle spécifique de chacun dans l'institution, etc... Pourtant, il en a été ainsi: chacun l'attribue au travail laborieux de préparation fait par le comité organisateur; au type d'animation (et au leadership) utilisé par le professeur et de façon plus générale, à l'apport des personnes-ressources de l'extérieur qui ont permis d'objectiver le débat dès le départ.

Cette évaluation personnelle, faite par chaque éducateur, a été suivie, avant le départ des vacances, par une rencontre avec le comité des éducateurs pour faire le bilan de la semaine et dégager les suites à la formation.

Sur le plan pédagogique, on constate que pour la première fois, il s'est produit une prise en charge réelle et concrète du projet de formation par les éducateurs eux-mêmes puisque d'une façon plus que convenable, une dizaine d'éducateurs ont pris la responsabilité totale et du contenu et de l'organisation d'un cours. On constate aussi que les objectifs pédagogiques du projet de formation de proposer une programmation adaptée à la réalité des éducateurs, ont été particulièrement atteints lors de cette semaine et qu'il y aurait avantage à continuer à travailler en collaboration d'ici la fin du stage de formation. L'apprentissage effectué ainsi est beaucoup plus profitable car il "permet l'ajustement des principes théoriques à la réalité concrète du travail d'éducateur".

Puis, à partir des besoins identifiés pendant la semaine pédagogique, le comité des éducateurs propose de travailler dans les cours qui suivent:

A. Sur une analyse plus approfondie du schéma théorique choisi lors des journées d'étude (les étapes de rééducation de Jeanine Guindon).

B. Sur l'application de ce schéma à leur clientèle de déficients mentaux.

C. Sur l'opérationnalisation des deux premières étapes de Guindon (choisies pour l'année qui vient).

D. On demande, pour ce faire, le retour du spécialiste en déficience mentale utilisé durant la semaine pédagogique.

4e Partie:

4.1 Les objectifs

4.2 La session

- 4.2.1 Les cours "Débilité mentale
- 4.2.2 Le cours "Techniques d'activités et d'animation IV"
- 4.2.3 La supervision des stages

4.3. Le milieu

4.1 LES OBJECTIFS

Dans la troisième année de formation, nous avions provoqué un effort collectif de réflexion quant à l'instrumentation professionnelle de l'institution (dossier opérationnel, plan de soins, etc...); nous avions tenté de "professionnaliser" les structures de la Maison (ateliers, foyers de groupe, réunions de salles, etc...)en faisant reposer l'organisation de la supervision à ces différents niveaux; nous avions participé activement à l'homogénéisation des méthodes de travail en établissant un système clinique cohérent au niveau de tous les services. Bref, nous avions commencé un travail.

D'autre part, les recommandations de la semaine pédagogique, faites en assemblée générale, nous enjoignaient de continuer à travailler à ce même niveau en aidant les éducateurs à opérationnaliser (avec leur clientèle) les étapes de rééducation de Jeanine Guindon et, de façon plus générale, en aidant les éducateurs à mettre en application les divers éléments du dossier opérationnel choisi pendant la semaine pédagogique.

C'est donc dans le sens des objectifs de la troisième année que nous avions l'intention de continuer à faire porter nos efforts: à la différence cependant, que les objectifs de l'étape précédente visaient davantage à créer un plancher commun dans les instruments utilisés alors que les objectifs de cette étape-ci viseront à rendre opérant le dossier opérationnel.

C'est à l'intérieur des cours suivants (lesquels terminaient le programme de formation) que nous voulions rejoindre les objectifs pré-cités:

- Débilité mentale II
- Débilité mentale III
- Techniques d'activités et d'animation IV
- Supervision et stage III
- Supervision et stage IV

Contrairement aux années précédentes, nous n'avions plus le souci de rejoindre les objectifs des Cahiers d'Enseignement Collégial; les objectifs des cours "Débilité mentale" ont été élaborés à partir de l'exigence d'approfondir le schéma théorique de Guindon en rapport avec une clientèle de déficients mentaux et de faire la révision et l'approfondissement des pré-requis à l'application de ce processus de rééducation.

Quant aux objectifs du cours "Techniques d'activités et d'animation IV", ils visaient d'abord d'être une synthèse dynamique des différents instruments que possède l'éducateur et cela, à travers la structuration d'une activité*, et deuxièmement d'être une tentative d'une première opérationnalisation (à travers l'organisation d'une activité) des deux premières étapes de Guindon (acclimatation et contrôle).

La supervision des stages, un peu différente de l'année précédente, mettrait l'accent sur l'intégration du schéma théorique de l'éducateur et sur l'acquisition des attitudes professionnelles congruentes.

Les objectifs que nous venons de reproduire se situent nettement dans le sens des recommandations de la semaine pédagogique et ont été élaborés avec le comité des éducateurs.

* Ce cours étant le dernier du programme, nous voulions unifier(?) les acquis de formation.

4.2 LA SESSION

Pour des raisons que nous expliquerons, les objectifs que nous venons d'énumérer devront être sensiblement modifiés en cours de route. Voyons d'abord ce qui se passe.

4.2.1 Les cours "Débilité mentale":

1ère étape: Dans l'évaluation personnelle demandée à chaque éducateur au terme de la semaine pédagogique, on retrouve de façon majoritaire le désir de retrouver le professeur en déficience mentale qui a participé à ces journées d'étude; le comité des éducateurs, comme on le sait, avait ratifié ce choix après avoir préciser le mandat qu'on désirait lui donner. Le professeur ayant accepté de travailler avec ces objectifs, le cours débute.

A. Sans aucune consultation auprès des éducateurs (contrairement à l'entente faite avec la responsable du projet), le professeur commence son cours.

B. Trois semaines après le début du cours, rien ne va plus: les éducateurs n'ont pas encore entendu parler ni de Guindon, ni de Rouquès; sinon pour se faire dire par le professeur qu'il ne croit pas tellement à ces auteurs!
Les éducateurs se plaignent de n'être pas respectés.

C. Rencontre avec le comité des éducateurs: rappel des objectifs du cours.

D. Réunion qui regroupe le professeur, trois représentants du comité des éducateurs et la responsable de la formation: rappel du mandat du cours.

E. Devant l'arrogance du professeur et face à son refus de travailler conformément aux ententes, celui-ci est congédié.

2e étape: Donc, nous voilà en pleine session avortée! Le comité des éducateurs se réunit de nouveau pour faire l'analyse de la situation et proposer des avenues possibles. Finalement, la décision est prise de poursuivre les cours de "débitité mentale" et de demander à une éducatrice de prendre la relève*. Les termes de l'entente avec celle-ci sont les suivants:

A. On lui demande d'animer les rencontres des différents groupes et de poursuivre avec eux les objectifs déjà fixés.

B. La préparation qu'exige ce cours sera faite en collaboration avec deux superviseurs qui seront libérés à cette fin.

C. Il est entendu que les exigences du cours sont assumées par la responsable du projet de formation de façon à ne pas susciter de conflits personnels avec ses collègues de travail.

D. Une entente, faite avec le directeur général fera qu'elle sera libérée à temps plein pendant tout le semestre (elle sera payée aux 3/5 par l'institution et rémunérée normalement par le Cégep).

Les différents groupes ont reçu, avec beaucoup d'enthousiasme, la nouvelle de l'engagement d'une consoeur de travail dans le projet de formation; et malgré le dérangement causé par le départ du premier professeur, le travail a pu reprendre

* Ayant une scolarité au-dessus de la moyenne, elle s'est distinguée tout au long du projet de formation par sa compréhension assez exceptionnelle des divers aspects du travail d'éducateur-

avec une ardeur peu commune.

De façon générale, les objectifs de ce cours ont été atteints: ils ont exigé toutefois une participation accrue des éducateurs qui ont rencontré des exigences très strictes à l'intérieur du cours (ceci dû en bonne partie au rôle joué par l'éducatrice); cependant, dès le départ, nous avions rétréci sensiblement les objectifs de ce cours, du moins en ce qui concerne l'application concrète des étapes de rééducation de Guindon: le travail à ce niveau nécessitant, selon nous, la présence de spécialistes.

L'évaluation de ce cours a fait l'objet d'une réunion spéciale de chacun des groupes avec la responsable du projet, de plus, un questionnaire écrit rempli par chaque éducateur (préparé avec l'éducatrice) nous a permis de saisir à quel niveau se situaient les acquisitions faites à l'intérieur des cours et comment on évaluait la démarche de formation avec une collègue de travail. Ce qui ressort particulièrement c'est l'intérêt d'avoir travaillé avec quelqu'un qui va demeurer dans l'institution: il restera au moins une personne-ressource sur place pour continuer le travail avec eux.

4.2.2 Le cours "Techniques d'activités et d'animation IV"

Comme nous l'avons vu, les objectifs de ce cours se situaient à deux niveaux: d'une part, permettre une synthèse dynamique des acquis de la formation et d'autre part, opérationnaliser, à travers la structuration d'une activité, les premières étapes du processus de rééducation de Jeanine Guindon. Cette fois-ci,il nous fallait

trouver un professeur à la mesure de ces objectifs: aussi, avons-nous fait appel directement au Centre de psycho-éducation du Québec (on sait que madame Guindon y travaille). C'est avec des membres du comité des éducateurs (dont l'éducatrice qui a travaillé à l'intérieur du projet de formation) que nous avons discuté avec le Centre des objectifs de ce cours.

A notre grande surprise, les psycho-éducateurs que nous avons rencontré, se sont montrés très réticents à travailler sur les étapes de Guindon et cela pour les raisons suivantes: "Nous ne sommes nullement intéressés à transmettre un livre de "recettes" sur une question aussi complexe au plan conceptuel sans savoir à quoi cela peut correspondre chez les participants . De plus, notre expérience dans d'autres milieux nous a convaincu que l'étude des étapes de rééducation n'est pas valable sans certains pré-requis". Par contre, ils se sont montrés vivement intéressés au premier objectif de travailler à la synthèse des acquis de formation et se disent d'accord pour fournir un schéma de structuration d'activités. A la suite de cette discussion, il est convenu qu'ils rencontreront le groupe d'éducateurs pour rediscuter avec eux des objectifs du cours et de leurs attentes spécifiques par rapport à ce cours.

Une première rencontre avec l'ensemble des éducateurs révèle un niveau de préoccupations ayant comme constantes la connaissance des sujets, des objectifs et du rôle des éducateurs.

Aussi, à la suite de cette rencontre, le Centre proposa de fixer comme objectifs:

- D'aider les éducateurs à mieux cerner l'ensemble des réalités du milieu
- A leur faire faire des liens entre leur compréhension de ces réalités (acquis de formation) et leur expérience pratique
- A réfléchir sur un modèle global d'intervention qui leur permette d'analyser leur expérience à travers l'étude de problématiques concrètes et leur application dans leur action professionnelle.

Les thèmes abordés au cours du séminaire s'articuleront ainsi:

Dans un premier temps:

- Réflexion sur la connaissance des sujets (notions relatives aux sujets normaux, exceptionnels, mésadaptés, inadaptés).

- Réflexion sur les objectifs à poursuivre (éducation, éducation spécialisée, rééducation).

- Réflexion sur l'orientation de la clientèle et sur la société vis-à-vis de la clientèle.

Dans un second temps: Etude des Composantes Temps et Espace.

- En fonction de l'ensemble des besoins de la clientèle et des objectifs poursuivis.

- En fonction des éléments dont les éducateurs doivent tenir compte dans l'organisation du milieu et des activités.

Ex: Durée de séjour
Contexte des horaires
Possibilité et limites des locaux.

Réflexion sur la composante Code et Procédures

- Ce que recouvre le code: normes et valeurs.

- Importance du code en fonction des sujets et du milieu

- Problématique d'application du code dans un milieu à long terme, à petits et gros effectifs.

Dans un troisième temps: Réflexion sur les moyens de mise en relation à travers un contenu d'activités.

- Agencement et contenu en fonction des capacités des sujets et des objectifs poursuivis.

- Niveaux d'évolution de l'activité selon la démarche des sujets.

Réflexion sur le Système de Responsabilités

- En regard de la clientèle
- En regard du personnel
- Relation entre le système de responsabilités et le travail d'équipe.

Réflexion sur le Système d'Evaluation et de Reconnaissance.

- Eléments rationnels sous-tendant cette composante
- Etude des catactéristiques des moyens mis en place: système d'observation, de cotation, d'émulation, etc...

Dans un quatrième temps: Réflexion sur l'éducateur et l'équipe d'éducateurs.

- Attitudes fondamentales de l'éducateur face aux clients et aux objectifs
- Les diverses fonctions de l'éducateur:
  - sa philosophie de base
  - l'éducateur en tant que personne et en tant que spécialiste
- Fonctionnement d'une équipe

Les modalités de travail choisies pour chaque journée de séminaire s'agencent comme suit:

- Exposé-synthèse qui situe la composante en elle-même et dans l'ensemble du milieu

- Mise en commun des préoccupations des gens face à cet élément à travers des situations concrètes

- Réflexion personnelle par écrit.

- Evaluation

Contrairement à la plupart des cours précédents, celui-ci n'a pas fait l'unanimité des éducateurs: Pour certains, ce cours a permis de pousser plus avant leur synthèse personnelle en resituant dans leur ensemble les interrelations milieu-éducateur-client. Pour certains aussi, ce cours a été l'occasion de réfléchir sur certains aspects particuliers: par exemple; l'ensemble des éléments dont l'éducateur doit tenir compte dans l'organisation du milieu et des activités. Pour d'autres, ce cours à été vécu comme une répétition pure et simple des différents éléments discutés dans les autres cours et a donné lieu à une "jérémiade" de lamentations usées sur les ressources restreintes de l'institution.

Comment expliquer ces évaluations aussi différentes?

A. Trois psycho-éducateurs se sont partagé l'ensemble du séminaire, ce qui a provoqué un morcellement du cours et des brisures constantes dans l'intérêt des éducateurs.

B. Les exigences des cours et de la supervision des stages, ayant été particulièrement élevés depuis un an et demi, ont amené une telle fatigue chez les éducateurs qu'il ne leur restait que peu d'énergie pour maintenir leur intérêt.

C. Les personnes-ressources étant de la région de Montréal, ont été à plusieurs reprises dans l'impossibilité de se rendre le jour convenu et cela dû à des tempêtes de neige: certains éducateurs ont ainsi manqué systématiquement certaines rencontres.

D. Certains thèmes (tel Code et procédures)n'ont pas été compris véritablement et ont ainsi provoqué une certaine démobilisation dans la suite du cours.

E. Par contre, on peut dire que d'une manière générale(et malgré les difficultés rencontrées), la capacité d'articuler de façon plus cohérente les différentes composantes du milieu institutionnel a été augmentée: ceci est démontré clairement dans les réflexions écrites demandées aux éducateurs à la fin du cours.

4.2.3 La supervision des stages

L'organisation des supervisions de stage ne pourra plus être celle que nous avons décrite dans les pages précédentes. Pour les raisons suivantes:

A. Les éducateurs à l'extérieur du projet de formation avaient accepté, à la demande de la direction de l'institution, d'être supervisés, mais à la condition que les coûts en soient défrayés par l'institution. Les budgets alloués par celle-ci à cette fin étaient relativement limités et la demande de subvention faite au M.A.S. fut refusée. D'autre part, certains d'entre eux s'étaient sentis coincés par une telle directive, et n'avaient accepté qu'à contre-coeur; si bien, que lorsque l'occasion s'est présentée (l'institution ne pouvait les obliger à défrayer les coûts d'une démarche de formation qu'elle-même avait commandée), ils se sont retirés de la supervision. Quelques-

-uns feront la demande de poursuivre en supervision de groupe (sans frais): ce qui fut accepté après consultation des superviseurs concernés. Aussi, ceux-ci absents, il devenait difficile sinon impossible de poursuivre la supervision au niveau des équipes de travail.

B. Une réorganisation des équipes de travail[1] et les changements horaires qu'elle provoqua nous forcèrent finalement à repenser l'organisation des supervisions. Nous avions le choix suivant: si nous conservions la formule des équipes de travail, les éducateurs ne retrouvaient pas nécessairement le superviseur avec lequel ils avaient commencé à travailler; par contre, si nous tenions à ce que chaque éducateur ne change pas de superviseur, il nous fallait abandonner la supervision au niveau des équipes de travail. Nous avons choisi la deuxième solution (ajoutons à cette décision les raisons invoquées en A).

- L'organisation des stages (2^{e} version)

Ce que nous venons de dire s'applique de façon rigoureuse aux éducateurs de la vie de groupe et des foyers de groupe: avec eux, nous avons élaboré une méthode d'intervention en supervision qui s'apparente d'assez près (même si cela n'était pas présent dans nos préoccupations) à ce qui est proposé dans les Cahiers d'Enseignement Collégial[2]. Ce qui faisait

1. Nous en reparlerons plus tard.
2. En termes d'objectifs et non pas au niveau des étapes de stage; pour la raison très simple qu'ils sont intégrés à un milieu de travail depuis plusieurs années.

l'objet spécifique des supervisions individuelles à l'étape précédente devient pour ainsi dire l'objet de l'ensemble des supervisions (tant individuelles que collectives). Les objectifs poursuivis (synthèse personnelle et intériorisée des différentes dimensions du métier d'éducateur) permettent, à chaque éducateur de définir avec son superviseur les aspects particuliers de son travail, sur lesquels il veut faire porter sa supervision et sur lesquels il attend de l'aide: en ce sens, nous avons intensifié les supervisions individuelles, comparativement à l'étape précédente.

Quant aux éducateurs d'ateliers, il ont pu poursuivre leur supervision ensemble, dans le même groupe. Avec une différence importante toutefois: nous avons parlé de la réorganisation des équipes de travail; dans cette réorganisation le rôle des ateliers sera changé et les éducateurs d'ateliers ont dû réintégrer les équipes de la vie de groupe. A leur demande, il fut possible d'organiser la supervision de groupe avec les mêmes éducateurs et avec le même superviseur. Les objectifs cependant, ont changé (l'équipe des ateliers n'existant plus) dans le même sens que nous venons d'en parler.

Quel que soit le groupe de supervision, nous avons demandé à tous les superviseurs d'être particulièrement attentifs:

- A l'intégration du schéma théorique
- A la révision de différentes notions de psychologie et de psycho-pathologie (identifiéecomme carence dans la formation)
- A la mise à jour des attitudes personnelles sous-jacentes
- A la qualité du matériel de supervision apporté par l'éducateur.

Nous avons déçu grandement les éducateurs en changeant l'organisation des supervisions: une série d'événements ne nous permettaient pas de faire autrement. Cependant, dans le suivi régulier que nous avons fait de ce mode de supervision, nous avons pu en constater l'efficacité et la pertinence.

D'une part, le projet de formation ayant privilégié une démarche collective tout au long de la formation, a pu rejoindre ainsi l'éducateur aux prises avec l'intégration de l'ensemble des données vues sur une période de trois ans.

D'autre part, en mettant l'accent sur des objectifs personnels, l'éducateur a pu faire une démarche individualisée lui permettant d'identifier ses forces et ses difficultés particulières et profiter ainsi d'une relation d'aide pour y travailler.

4.3 LE MILIEU

Dans un sens, cette dernière étape fut difficile: Nous avons terminé la troisième année dans un enthousiasme collectif en regard des réalisations de la Semaine pédagogique; nous avions élaboré, avec l'ensemble des éducateurs les suites à donner à la formation et les objectifs spécifiques à rencontrer; pour la première fois, l'institution avait participé activement et massivement à un projet émanant de la formation des éducateurs: tout devenait possible....

Mais à notre retour, à l'automne "75", l'enthousiasme avait fait place à de nouvelles interrogations. Le directeur de la vie de groupe s'apprêtait à quitter l'institution (avec le responsable de l'atelier de parquetterie) pour assumer la direction générale des ateliers protégés de Drummondville. Après une période d'incertitude quant au choix du nouveau directeur, l'institution optera pour le responsable des Foyers de groupe. Fortement inspiré par la normalisation en vigueur dans les Foyers de groupe, il entreprend une réorganisation complète de l'institution. Jouissant d'un leadership sûr et d'une considération à peu près unanime auprès des éducateurs il n'y va pas de main morte. Toute la Maison sera à nouveau mobilisée par un projet de réorganisation dont lui seul possède les avenues.

Concrètement, cette réorganisation redéfinit d'abord le rôle des ateliers: dorénavant, ceux-ci n'auront plus de titulaires attitrés (sauf celui de la psycho-motricité) et verront circuler tous les éducateurs de la vie de groupe: les éducateurs d'ateliers seront intégrés à la vie de groupe. De façon à réorganiser les équipes de travail dans le but de permettre que deux éducateurs soient en présence dans le groupe en même temps, on assiste à des

changements horaires de tout le personnel[1]. Ceci aura deux conséquences graves sur le projet de formation. D'abord, il nous sera impossible de continuer la supervision au niveau des équipes de travail et deuxièmement les membres du comité des éducateurs ne pourront plus se rencontrer[2] et il semble difficile de constituer à nouveau le comité: ce qui équivaut à toutes fins pratiques, à sa démantibulation. De plus, le document tiré des journées d'étude semble avoir été oublié dans la réorganisation et les membres du comité des éducateurs (nommé garant de l'application des résolutions de la semaine pédagogique) même les plus dynamiques, sont démotivés et ne croient plus au rôle qui leur avait été confié[3]. Ainsi, non seulement, il ne sera plus possible d'utiliser le comité des éducateurs comme structure de consultation, du moins dans les derniers mois, mais les objectifs de relève que le comité s'était donnés, s'évaporaient soudainement.

En résumé, les objectifs de cette étape ont dû être modifiés en cours de route et nous avons été obligés, par la force des évènements, à poursuivre des objectifs plus personnalisés: mais, en tout état de cause, ces modifications ont été heureuses et ainsi elles ont permis de "boucler la boucle" en revenant à l'éducateur comme principal agent de sa transformation (personnelle et professionnelle).

1. On sait que l'assemblée générale à la semaine pédagogique avait proposé un horaire de travail (reposant sur des principes pédagogiques) permettant un travail clinique cohérent: il n'en fut pas tenu compte dans cette réorganisation.
2. De plus, il y eut le départ du président du comité dans les Foyers de groupe.
3. Leur argument-massue: il y a des changements majeurs dans l'institution à tous les 6 mois; d'une part, nous ne somme jamais consultés et d'autre part, il est impossible, dans ce contexte, de penser à une action suivie et concertée.

CHAPITRE DEUXIEME

Impact du processus de formation sur le milieu institutionnel

ou les effets d'entraînement

Nous avons donné à une firme de consultants professionnels* le mandat de mesurer l'impact de la formation des éducateurs sur l'ensemble du milieu institutionnel. L'analyse qui suit constitue le rapport d'évaluation qui nous a été remis. Nous l'avons intégré tel quel à notre étude.

* Pour des raisons d'objectivité concernant la démarche de formation, nous n'avons par voulu assumer cette recherche.

CENTRE DE PSYCHO-ÉDUCATION DU QUÉBEC

2901 Est Boulevard Gouin, Montréal 360, Qué. Téléphone 382-2972

Juin 1976

RAPPORT D'EVALUATION DU PROJET DE FORMATION

MAISON STE-CLOTHILDE

"Les changements dans la situation"

Monique Archambault

Lucie Bertrand

LB/hd

0. Présentation

Le projet de formation des éducateurs de la Maison Ste-Clothilde, assumé par le Cegep de Victoriaville, fait actuellement l'objet d'une évaluation d'ensemble. Au cours de cette démarche rétrospective, les responsables se sont interrogés avec acuité sur la relation existant entre la formation et le milieu. Du fait que les commanditaires de ce projet étaient les étudiants et non le milieu lui-même, on se demande quelles ont été les répercussions de la formation sur le milieu.

Le CPEQ a été chargé de cerner davantage les changements que la formation a pu provoquer dans le milieu et l'accueil que le milieu leur a réservé. En aucun cas, il ne s'agit de l'évaluation du milieu Ste-Clothilde comme tel. L'étude de l'influence de la formation sur le milieu et de sa réciproque se traduisait par les questions suivantes: jusqu'à quel point le milieu a-t-il été bénéficiaire de la formation? La Maison Ste-Clothilde étant un milieu institutionnel auquel se rattache un réseau de foyers de groupe, l'impact a-t-il été le même sur l'une et l'autre formule? Quelles opportunités le milieu a-t-il offertes aux gens en formation d'exercer les attitudes et moyens développés au cours de la formation? C'est donc une vaste problématique qui est ici soulevée: la formation est-elle uniquement une réalité individuelle ou est-elle un mouvement à la fois individuel et mésologique?

Le temps limite accordé à cette étude a commandé des modalités de cueillette de données ne favorisant pas l'investigation en profondeur. Du moins ont-elles pu permettre d'effleurer certaines lignes générales et de faire ressortir des points cen-

traux. Quatre groupes restreints de personnes ont été rencontrées à raison de deux heures par groupe. L'échantillonnage réunissait des participants à toute la démarche de formation (10), à une partie de la démarche (1) et des non-participants (2). Cet ensemble de treize personnes représentait les divers secteurs du milieu: éducateurs dans le milieu institutionnel (1), éducateurs de foyers de groupes (2), éducateurs aux ateliers (1), responsables d'unités de vie (3), de foyers de groupe (2), des ateliers (1), infirmière (1), membres de la direction (2).

Afin de classifier les données recueillies et d'examiner l'ensemble des éléments composant le milieu, nous nous sommes référés au schéma du Milieu: structure d'ensemble et ses composantes (donné en annexe) auquel les participants avaient été sensibilisés lors des séminaires de formation assumés par le CPEQ. Avec les personnes rencontrées, nous avons d'abord cherché à situer les principaux acquis de la formation en regard de chacune des composantes du milieu et ensuite à cerner l'impact et la transposition de ces acquisitions dans l'organisation du milieu; en troisième lieu, nous regardions également les conditions existant dans le milieu en regard de l'utilisation de ces acquis.

Les personnes ainsi rencontrées ont dû faire appel à leur capacité de "voir" l'ensemble de la démarche de formation et de celle du milieu et leurs commentaires, même s'ils peuvent s'avérer réalistes, sont liés à leur perception des situations, cette étape d'évaluation n'ayant pas donné lieu à une observation directe du vécu dans le milieu. Disons tout de suite qu'il a été plus facile de cerner l'impact de la formation sur le milieu (du moins sur certains de ses éléments) que de faire ressortir l'influence du milieu sur la formation.

1. La composante sujets

Il s'agit ici de la perception et de la connaissance de la clientèle reçue à la Maison Ste-Clothilde. Dans l'ensemble, la formation a favorisé une sensibilisation plus grande aux sujets en tant que personnes. La tendance à étiqueter une fois pour toutes le déficient, avec comme conséquence d'entrevoir peu de possibilités de développement, a fait place à une vision du déficient comme une personne ayant des besoins et des droits qu'il peut exprimer. D'où s'est installé un plus grand respect de la personne du déficient.

En cours de formation, les éducateurs ont donc pu cerner davantage leur connaissance des besoins humains des déficients. Quant à la spécificité des besoins réliés à la déficience mentale, il semble que les questions soient restées ouvertes et la connaissance beaucoup plus limitée. Certains cours abordant les aspects psycho-pathologiques ont fourni des informations relatives à une meilleure identification des types de sujets.

Dans le milieu, ce changement de perception a pu faire son chemin sur l'ensemble du personnel. L'ouverture des foyers de groupe coïncide avec cette vision des possibilités de développement personnel et d'insertion dans un milieu social, pour certains types de sujets du moins. Dans les foyers de groupe, le nombre plus restreint de sujets, les critères d'admission plus sélectifs offrent la possibilité d'une meilleure connaissance individuelle. Dans le milieu institutionnel, la classification des groupes s 'est appuyée jusqu'à un certain point sur une meilleure identification des comportements mais est restée marquée par les critères objectifs d'âge, de force physique, et par des réalités telles que les places alors disponibles dans les di-

vers groupes. Etant donné la grandeur des groupes (18 sujets) dans le milieu institutionnel, la connaissance individuelle est plus restreinte et l'on peut noter une tendance à se centrer davantage sur les limites que sur les ressources des sujets. Du moins, la perception est-elle moins globale et les éducateurs se posent davantage la question: sont-ils éduquables et si oui, comment? De plus, les variations et le vieillissement de la clientèle, l'arrivée massive de groupes, ont représenté des nouveautés importantes que les éducateurs étaient peu préparés à assumer. Ainsi, dans l'ensemble, il semble du moins que la connaissance plus articulée des besoins et droits humains des déficients se soit surtout répercutée sur l'organisation des autres composantes du milieu, telles que les objectifs et le programme.

2. La composante objectifs

La démarche de formation a attiré l'attention du milieu sur la nécessité d'une meilleure définition des objectifs généraux de la maison Ste-Clothilde. Les prises de conscience qu'il pouvait exister d'autres objectifs que la surveillance et le dépannage (dans le sens de soulager les familles et d'occuper les sujets), ont amené les éducateurs à se centrer davantage sur le développement de l'autonomie et sur l'insertion sociale de la clientèle. On note aussi une conscience plus nette des implications d'action reliées aux objectifs: ainsi le schéma de normalisation s'est nuancé pour s'ancrer davantage dans le vécu. L'établissement de priorités a amené un choix d'objectifs qui soient plus réalistes en fonction des moyens disponibles. On peut aussi noter que les gens en formation ont découvert la place de l'institution dans le réseau des ressources offertes aux déficients

de coordonner les ressources entre elles.

Mais on ne peut conclure que la formation ait véritablement débouché sur une meilleure articulation de ces objectifs avec l'organisation des autres composantes du milieu. A cet effet, cette remise en question des objectifs a été d'abord le lot des personnes en formation et si leur sensibilisation a rendu le milieu plus perméable, le manque de structures de communication, le leadership effacé des responsables du milieu n'ont pas favorisé une adhésion et une cohésion maximale de l'ensemble du personnel à ces objectifs généraux. De sorte que malgré une démarche pour rendre communs des objectifs individuels, pour préciser les objectifs d'activités par exemple, il reste dans le milieu une certaine confusion dans l'action concrète et l'adhésion relève plus d'une démarche personnelle qu'organisationnelle.

D'autre part, l'investissement important du milieu dans les foyers de groupe a pu aboutir à une plus grande précision des objectifs en fonction de l'évaluation des besoins de la clientèle et à une démarche plus souple et plus nuancée, qui cherche à humaniser les mesures d'intervention et à respecter les droits des déficients. Dans le milieu institutionnel, les gens sont plus sensibilisés mais le milieu comme tel aura à se doter d'instruments pour traduire cette conscience dans l'organisation vécue.

3. La composante programme

Nous envisageons ici, de façon globale, deux grands aspects de cette composante: les activités et le régime de vie appliqué aux groupes de salles. La formation a certes mis l'accent sur l'organisation des activités: les éducateurs ont été amenés à entrevoir l'activité non plus seulement comme un moyen de tenir les

sujets occupés, mais plutôt comme un instrument favorisant leur apprentissage et par la suite, leur développement autonome. Au cours des stages, ils ont découvert la nécessité des étapes de l'activité (préparation, sensibilisation, réalisation, rétrospective); ils ont appris à mieux définir les défis de l'activité en regard des comportements et acquisitions des sujets. Conscients de l'impact d'un programme mieux organisé, mieux structuré, ils ont aussi modifié leur façon de les faire vivre: selon l'expression d'un éducateur, "...avant, on jouait avec les gars, maintenant, on les aide à mieux jouer...".

La formation a aussi permis aux éducateurs de découvrir et se centrer davantage sur le groupe de vie. Le "programming" de l'unité de vie s'est précisé, planifié et coordonné, en mettant l'accent sur l'importance de la stabilité à l'intérieur du régime de vie. Pour le milieu, cette découverte s'est traduite par un dilemme: les conditions d'horaire, la répartition du personnel n'ont pas permis le développement équilibré du programme de régime de vie et du programme d'ateliers.

Le premier s'est davantage structuré, le milieu ayant accepté le principe de la présence doublée auprès du groupe. Les éducateurs ont pu alors adapter le programme un peu plus à leur groupe de vie. Les activités vécues dans l'unité sont prévues, le cheminement en est semblable de l'une à l'autre et surtout, l'horaire quotidien est respecté de façon stable, alors qu'auparavant, il s'appliquait selon la bonne disposition de l'éducateur en présence. Il y a aussi une plus grande souplesse dans le choix et la réalisation des activités: alors qu'auparavant, le milieu percevait négativement que les sujets ne soient pas occupés à tous les instants, on comprend mieux actuellement l'importance de coordonner des activités de production et de détente par exemple. On ne peut dire que le milieu offre des conditions

propices à la préparation et l'organisation des activités, faute de temps réel dans l'horaire des éducateurs. De sorte que les acquis relatifs à l'organisation des activités sont exploités de façon informelle et individuelle. Il reste que le milieu a mis sur pied une structure qui, en établissant des procédures uniformes et centralisées relatives aux horaires, aux règlements, à l'utilisation du matériel et locaux d'activités, supporte l'organisation matérielle des activités par les éducateurs de salle.

La situation aux ateliers a néanmoins souffert de cette réorganisation du personnel éducateur. La rotation du personnel, sa présence sporadique aux activités, malgré une équipe de base permanente, sont autant de conditions qui n'ont pas permis de tirer tous les profits de la formation. Bien que le programme soit élaboré par les responsables, les éducateurs qui font vivre l'activité n'ont pas le temps de se familiariser avec la préparation immédiate de l'activité et leur présence coupée, (cinq ou six jours par trois semaines) jointes au nombre de sujets qu'ils accueillent dans la journée, ne leur permet pas de suivre adéquatement le rythme et l'évolution des sujets.

Quant aux foyers de groupe, les gens en formation y ont d'abord découvert la nécessité de programmer, même à l'intérieur de cette formule. Etant un nouveau milieu d'expérimentation, les opportunités offertes ont déclenché le goût de découvrir de nouveaux moyens. Mieux organisées, les routines sont plus détendues et accaparent moins de temps, ce qui laisse la possibilité d'organiser des activités de groupes plus variées. Il faut aussi souligner que l'organisation du travail des éducateurs leur laisse plus de disponibilités pour préparer et organiser des activités.

4. La composante moyens de mise en relation

Le personnel impliqué dans la formation a principalement découvert l'importance d'établir d'abord une relation avec les sujets face auxquels ils intervenaient. Les éducateurs ont pris conscience du danger d'exploiter la dépendance et se sont centrés davantage sur l'évolution de l'individu. Ainsi, alors qu'auparavant les interventions allaient davantage dans le sens de garder le contrôle du groupe afin d'éviter la désorganisation, l'approche actuelle est plus individuelle, l'attitude des éducateurs face aux sujets plus humaine. La formation a aidé les éducateurs à être plus conscients de leurs façons d'intervenir, à mieux en identifier les pourquoi: on applique moins automatiquement les conséquences et on cherche davantage à comprendre les comportements des sujets et à trouver des moyens en rapport logique avec le geste posé.

De plus, au niveau de l'équipe de salle, le personnel est plus conscient de la nécessité de la cohésion,de leurs interventions face à un même individu. Auparavant, un éducateur pouvait centrer davantage son action sur un sujet, sans que le reste de l'équipe y soit sensibilisé: actuellement, l'équipe se préoccupe davantage d'élaborer une stratégie commune et de l'appliquer de façon stable. Quant aux interventions post-situationnelles, elles sont peu utilisées, si ce n'est dans les foyers de groupe où chaque sujet est rencontré individuellement par un éducateur une fois par semaine, en vue d'une rétrospective et d'une présentation d'objectifs à poursuivre.

Dans l'ensemble, on peut dire qu'au cours de la formation, il y a eu des périodes de "flottement" entre des anciennes attitudes plus contrôlantes et le désir de faire appel aux ressources

des sujets. Par exemple, des éducateurs ont mis du temps à comprendre la réelle signification des interventions du type rappel à la réalité. On peut penser que ces tâtonnements auraient été plus vite circonscrits si le milieu dans son ensemble avait participé à la remise en question de ses modes d'interventions. Il semble plutôt que les changements se soient opérés selon des effets d'entraînement, les attitudes des personnes en formation influençant progressivement celles des autres éducateurs non en formation avec lesquels leur présence était pairée.

Si l'on envisage l'aspect des instruments cliniques, tests, observation, étude de cas, ici encore, la formation a donné lieu à des prises de conscience quant à la nécessité de ces instruments pour mieux comprendre et avoir une action continue auprès des sujets. L' apprentissage de l'observation écrite, pendant les stages de formation, a favorisé l'acquisition d'une méthode uniforme de rédaction des observations relatives au comportement. Quant au déchiffrage de ce matériel, les éducateurs soulignent qu'à certaines étapes de la formation ils se sont trop centrés sur l'identification des symptômes, au détriment de l'évaluation des forces du sujet. La formation a suscité la mise en place ou, dans certains cas, une meilleure utilisation des instruments cliniques dans le milieu. Les éducateurs reconnaissent avoir appris à se servir du test Gunzberg avec plus d'objectivité et aux fins pour lesquels il est conçu, soit l'évaluation des acquisitions et non des comportements. On note aussi des progrès quant à l'"alimentation" des dossiers opérationnels, Des plans de soins sont établis, au moment des réunions de salle et revus à plus ou moins court terme.

Mais parallèlement à cette motivation du personnel en formation de se doter d'instruments pour mieux connaître les sujets, on ne peut déceler d'action véritablement systématique de l'ensemble du milieu pour y arriver. S'il y a de la place pour l'observation, pour les initiatives personnelles de l'éducateur, il y a

peu de temps pour les assumer comme groupe. Il y a surtout une certaine quantité de matériel qui se perd faute d'être synthétisé et utilisé (ex. rapport journalier): l'on peut dire que l'on ne retrouve pas actuellement dans le milieu les conditions nécessaires à ce que soient mises à profit les acquisitions des participants à la formation.

5. La composante code et procédures

Cet aspect a été envisagé de façon sommaire lors de nos rencontres avec les groupes. Ce qui en ressort principalement, c'est que la formation a permis aux éducateurs de prendre conscience des "pourquoi" de ce qu'ils faisaient de façon instinctive. Ils cherchent moins à faire respecter le code pour le code, mais plutôt pour ce qu'il sous-tend: en ce sens, il y a eu une certaine découverte que le code, qui pouvait apparaître comme un papier astreignant, représentait avant tout des valeurs. Il ne semble pas que ces nouvelles perspectives ont donné lieu à une réelle revision des codes existants dans le milieu mais ont quant même produit une application plus souple, plus adaptée aux individus.

Une autre constatation, c'est que les éducateurs, en devenant plus sécures, sont moins portés à utiliser le code de façon rigide mais ce changement s'observe davantage dans les foyers de groupe (où le nombre de sujets est plus restreint et où le code est plus informel, plus calqué sur la société) que dans le milieu institutionnel lui-même.

6. La composante temps et espace

En regard de l'horaire des sujets, de façon générale, la formation a sensibilisé le personnel à l'importance de la stabilité et de la continuité du temps vécu par eux. L'horaire quotidien est donc respecté, les routines et activités se déroulant aux heures prévues. Au niveau des activités, il y a un effort d'adapter le "programming" selon les saisons (particulièrement en ce qui concerne les sports).

La rétrospective s'est centrée davantage sur ce qui concerne l'horaire des éducateurs. Ceux-ci sont unanimes à souligner que le milieu a favorisé l'organisation de l'horaire des cours et accordé, lorsque possible, des périodes de congé à la suite de sessions intensives, par exemple. Quant à l'horaire de travail des éducateurs, si ceux-ci ont entrevu au cours de leur formation, l'importance d'avoir du temps pour du travail clinique, pour améliorer leurs instruments de travail, etc, dans les faits, leur nombre d'heures de présence leur laisse peu de disponibilité pour leurs autres tâches: une heure par jour pour rédiger leur rapport journalier et pour préparer leurs activités du lendemain et en moyenne, deux heures par mois pour les comités de salle.

La situation des foyers de groupe apparaît privilégiée. Compte tenu du fait que les stagiaires participent aux ateliers à l'extérieur, les éducateurs peuvent organiser leur horaire de façon à y insérer des réunions d'équipe et du travail de préparation, par exemple.

Quant à l'aspect espace, rien n'a été noté si ce n'est que les cours étant suivis à l'intérieur de la maison, cette solution de proximité avait l'avantage d'être facilement accessible, tout en présentant le désavantage que les cours pouvaient être perçus comme du temps de travail supplémentaire.

7. La composante système d'évaluation et de reconnaissance

C'est au niveau des activités d'atelier qu'ont pu se répercuter davantage les acquisitions de la formation en regard du système d'évaluation et de reconnaissance. Celles-ci se sont traduites par la recherche de moyens (ex. cotation) qui traduisent l'évolution des sujets et qui rendent cette évolution facilement perceptible par eux (schéma de ligne continue, couleurs, etc.). C'est aussi dans certains ateliers, à la maison Ste-Clothilde, que le système de reconnaissance se concrétise dans l'attribution d'un salaire hebdomadaire. Au niveau du régime de vie, on ne retrouve rien de correspondant, si ce n'est dans les foyers de groupe à travers la rétribution des responsabilités quotidiennes assumées par les stagiaires. Il semble que la formation est peu centrée sur cet aspect et que l'organisation de cet élément a plutôt consisté à réaménager, à articuler ce qui existait déjà, sans remettre en question son application ou sa non-application dans l'ensemble du milieu.

8. La composante système de responsabilités

En ce qui concerne cette composante, si la formation a provoqué le désir de rendre les sujets autonomes, on ne peut dire pour autant que le système de responsabilités ait été mis systématiquement en place pour atteindre un tel objectif. S'il existe quelques responsabilités, surtout d'ordre matériel, attribuées à certains sujets, on ne peut parler de système impliquant chacun des individus à son niveau, du moins dans le milieu institutionnel. Dans les foyers de groupe, l'articulation des tâches est plus précise et tous les sujets y participent. A Ste-Clothilde, si l'on

peut penser que les responsabilités sont maintenant distribuées de façon à être plus en accord avec les capacités des sujets, leur attribution reste, à certaines exceptions près, sporadique et la démarche du sujet apparaît plus comme la réalisation d'une tâche que comme la réalisation de lui-même.

En regard des responsabilités du personnel, le principal impact de la formation semble être d'avoir suscité chez le personnel leur participation à la responsabilité d'équipe: chez les participants à la formation, on sent une motivation s'impliquer dans l'organisation du vécu de leur salle d'abord, dans celle du milieu d'ensemble ensuite. Cette participation ne se concrétise que très lentement, peut-être à cause d'un réseau de communication inter-équipe, équipe-milieu peu élaboré pour le moment, peut-être aussi parce qu'elle exigerait de chacun des énergies coûteuses.

9. La composante animateurs

Au cours de leur formation, les éducateurs ont pu cerner davantage leur rôle auprès des sujets, dans le sens d'une relation d'aide, d'être plus qu'un surveillant ou encore qu'un "voisin" selon l'expression d'un participant qui voulait souligner que l'éducateur s'implique dans une relation d'influence face aux sujets. Cette conception les a aussi éclairés sur l'importance de mieux connaître les sujets, de mieux préparer leurs activités; mais, dans les faits, l'élan pour sensibiliser l'ensemble du personnel semble relever davantage des initiatives de personnes en formation, compte-tenu des opportunités restreintes offertes dans le milieu à cet égard.

Une découverte très marquante, à partir de la formation a certes été celle de la vie d'équipe. Au niveau des salles, lorsque le responsable de l'unité a participé à la formation, de même que la majorité des membres de son équipe, on souligne l'existence d'une cohésion plus grande, d'un désir de réaliser des objectifs communs, d'élaborer des stratégies appliquées par tous et d'une tentative de structurer les activités selon un même cheminement. On est sensible à échanger les informations pertinentes au moment des changements de présences et les réunions de salle, quoique limitées dans le temps, s'avèrent des temps forts dans la vie de l'équipe.

La formation a également stimulé la communication non seulement à l'intérieur de l'équipe, mais aussi à l'intéreiur du milieu. Plusieurs points y ont contribué: d'abord la découverte d'un langage commun. Au début, ce langage apparaissait très technique aux gens qui ne participaient pas à la formation: il semble qu'il soit maintenant plus accessible à l'ensemble, Ensuite, les supervisions, en décloisonnant les équipes de salle, ont permis aux éducateurs une plus grande ouverture, une acceptation mutuelle de se remettre en question sans se sentir jugés incompétents. Cette influence est plus timide, lorsqu'on l'envisage entre les gens participant à la formation et les non-participants. Il reste en effet des réserves, des réticences qui s'atténuent mais demeurent encore.

Mais du moins, les gens en formation ont pris certaines initiatives qui cherchaient à sensibiliser l'ensemble du milieu: par exemple, l'organisation d'une semaine pédagogique, acceptée par le milieu. Cette expérience n'a pas été reprise mais le milieu reste intéressé à la répéter. Il reste que sous l'impulsion de la formation, ces journées d'études intensives ont déclenché une remise en question dans le milieu. Les suites de ce travail ne se sont pas fait sentir immédiatement, l'ensemble des person-

nes non en formation n'étant pas prêtes à s'embarquer aussi rapidement dans le mouvement. La mise sur pied d'un comité d'éducateurs est un autre exemple d'un désir d'action sur l'organisation d'ensemble: cette initiative n'a pas résisté sur le coup aux changements de personnel occasionnés par le départ d'un bon nombre d'éducateurs intéressés par les foyers de groupe, mais elle tend actuellement à revenir.

Mais, de façon générale, la formation ayant secondé les éducateurs dans une meilleure compréhension de leur approche, ceux-ci sont plus en mesure d'expliquer les pourquoi de leur demande: ceci a une répercussion dans les relations entre les équipes d'éducateurs et les autres services. Ainsi, le service de lingerie a mieux accepté et compris l'importance d'individualiser le trousseau des sujets. En regard du service d'infirmerie, lorsque le responsable était impliqué dans la formation, on note une collaboration plus grande, une motivation à une action commune entre l'infirmerie et les éducateurs (par exemple en ce qui a trait à la médicamentation).

La formation, en faisant appel à des personnes-ressources, a également fait prendre conscience, à tous les niveaux du milieu, de la nécessité de se référer à des modèles d'éducateurs, de pouvoir s'identifier à des éducateurs d'expérience. Le milieu réunissant en général du personnel d'expérience sensiblement égale, l'appétit pour un contact plus intense et un travail suivi avec des personnes-ressources reste encore très fort. Ainsi en est-il du besoin de perfectionnement: selon les personnes impliquées, la formation a favorisé une meilleure conscience de soi, la découverte du milieu; mais on est désireux d'approfondir cette vision, de trouver des solutions qui ne soient pas que partielles. En ce sens, le personnel profite à l'occasion des opportunités offertes par le milieu de participer à des sessions ou séminaires à l'ex-

térieur du milieu (cours de gestion, congrès, stages dans d'autres institutions, ...).

En regard de la formation, l'équipe de direction soulignait comment son attitude manifestait pendant longtemps son peu de confiance dans la formation. Selon elle, elle a encouragé la participation des gens à la formation mais peu l'expérimentation des acquis. Cette dernière action dépendait davantage de l'élan des éducateurs et de leur motivation à mettre en place de nouvelles conditions. En général, et à l'intérieur des données administratives, l'équipe de direction a accepté d'accorder un temps d'essai aux nouvelles expérimentations mais on ne peut parler d'une implication directe. On se rend compte également que tout l'effort de cheminement du milieu s'est axé sur l'ouverture des foyers de groupe et qu'il y a lieu de penser à un réinvestissement au niveau de la maison Ste-Clothilde même. La formation ayant produit une forte motivation des gens (du moins ceux impliqués dans la démarche), l'équipe de direction s'interroge actuellement sur les moyens de faire avancer le milieu.

En ce qui concerne les parents, le milieu a été sensibilisé à l'importance de la collaboration des parents et d'être disponible face à eux, mais manque de ressources pour arriver à un travail qui soit autre que des réponses aux situations d'urgence. Dans les foyers de groupe, néanmoins, les éducateurs ont un contact plus suivi avec eux et tentent, dans certains cas, de les impliquer dans leur approche face aux sujets, mais on ne peut parler pour le moment d'un échange systématique.

Conclusion

Disons d'abord que cette courte évaluation de l'impact de la formation sur le milieu est loin d'être exhaustive. À partir du temps disponible, elle s'est centrée sur certains éléments de chacune des composantes du milieu et ne recouvre pas l'ensemble des réalités qu'elles sous-tendent.

Ce qui se dégage à l'intérieur de chacune, c'est que la formation a fortement sensibilisé les personnes impliquées et que cela s'est traduit par une motivation qui tranche par rapport aux non-participants à la formation. En ce sens, le milieu a pu être bénéficiaire de la formation du fait que le personnel a suscité des interrogations, des remises en question sur l'organisation du milieu et que cette démarche a pu aboutir à la recherche de solutions, non pas idéales, mais du moins le mouvement est amorcé.

Dans l'ensemble, la formation a pu avoir plus d'impact sur les foyers de groupe que sur le milieu institutionnel, du moins à courte échéance. Il est vrai que cette formule offrait plus d'opportunités d'expérimentation, que l'équipe des éducateurs y était particulièrement impliquée et surtout que le milieu Ste-Clothilde y a canalisé la majeure partie de ses énergies, au moment de la démarche de formation.

En ce sens, à l'exception de la formule des foyers de groupe et selon l'expression de l'équipe de direction, le milieu a pu favoriser la participation, mais beaucoup moins l'expérimentation systématique. Les changements de la situation tiennent plus à l'accueil réservé aux démarches d'un groupe de personnes en formation qu'à un consensus et à un effort collectif du milieu pour se structurer. La formation a pu donner un premier souffle

au milieu mais il semble que le deuxième souffle devra venir du milieu, si l'on veut que les effets de la formation se concrétisent davantage sur l'organisation d'ensemble et ne restent pas le lot d'un groupe de personnes. Cette préoccupation existe: il ne lui reste qu'à s'actualiser.

CONCLUSION

A la lumière de la description de l'intervention et de l'évaluation - terrain effectuée par le C.P.E.Q., revenons maintenant aux objectifs fixés au départ de la formation et essayons d'analyser rapidement ce qu'ils sont devenus en cours de route et à quel niveau ils ont été atteints.

LES OBJECTIFS DU S.E.A.

Au début de l'intervention

- Les objectifs que le S.E.A. fixe à l'intervention "Ste-Clothilde" au début de la formation se résumaient à susciter des changements d'attitudes et de comportements au travail chez les éducateurs, et par là, à favoriser chez eux la définition et l'appropriation de nouveaux rôles professionnels dans l'institution. Nous avons vu dans les pages qui précèdent l'évolution progressive des éducateurs à ce niveau:

A. par les initiatives et les responsabilités nouvelles qu'ils assument (semaine pédagogique, comité des éducateurs, foyers de groupe, etc.)

B. par la collaboration avec les autres niveaux de l'institution qu'ils reconnaissent comme essentielle (dossier opérationnel, plan de soins, études de cas, etc.)

C. par une approche plus professionnelle des besoins du déficient et par la saisie d'instruments pédagogiques et cliniques comme réponse à ces besoins.

Ces exemples nous fournissent quelques indices révélateurs sur le changement dans la perception du rôle de l'éducateur.

- Le S.E.A s'était fixé d'autres objectifs (pédagogiques) au début du projet: ils consistaient dans une prise en charge par les éducateurs de leur processus de formation. Nous pouvons penser que ces objectifs ont été atteints en bonne partie et cela, pour les raisons suivantes:

A. Il s'est produit une participation de plus en plus élargie des éducateurs au cours de la formation (objectifs, programmation, choix des professeurs).

B. Par le biais du comité des éducateurs (lien entre la formation et la direction de l'institution) et de la semaine pédagogique (responsabilité entière de toutes les opérations), il s'est effectué une prise en charge graduelle et concrète, de leur processus de formation.

En cours de formation

Il est apparu au S.E.A., en cours de formation, qu'il devait tenir compte des différentes composantes du milieu et que la sensibilisation du milieu aux objectifs de formation poursuivis par les éducateurs devenait une condition "cinéqua-non" à la réussite même du projet de formation (réinvestissement des acquis de formation). Le S.E.A. ne s'est jamais donné comme objectif de structurer le milieu sur le plan professionnel mais bien de le sensibiliser à la nécessité de mettre en place une organisation professionnelle congruente avec les besoins de leur clientèle; et cela, en récupérant* l'effort de professionnalisation de son personnel éducatif.

* Non pas dans son sens politique, du moins nous l'espérons grandement.

La recherche-terrain commandée au C.P.E.Q. est à ce niveau et nous donne un aperçu très positif des effets d'entraînement de la formation des éducateurs sur l'ensemble de l'institution. Nous pouvons penser, à la suite de ce rapport, que l'institution a été bénéficiaire du processus de formation et qu'il lui appartient dorénavant d'asseoir et d'articuler les instruments proposés dans une structure professionnelle efficiente. Notre mandat a été rempli à ce niveau et nous osons croire que la somme d'efforts et d'énergies que chacun a mis dans cette démarche de formation n'aura pas été déployée en pure perte et que le mouvement de prise en charge amorcé par les éducateurs verra à prendre la relève de la formation. Ce milieu n'est pas dépourvu de ressources: le projet de formation a su le démontrer. Nous espérons fortement que les responsables de l'institution veilleront à utiliser tout ce potentiel au mieux-être des jeunes déficients dont ils ont la responsabilité.

LES OBJECTIFS DES EDUCATEURS

Au début de l'intervention

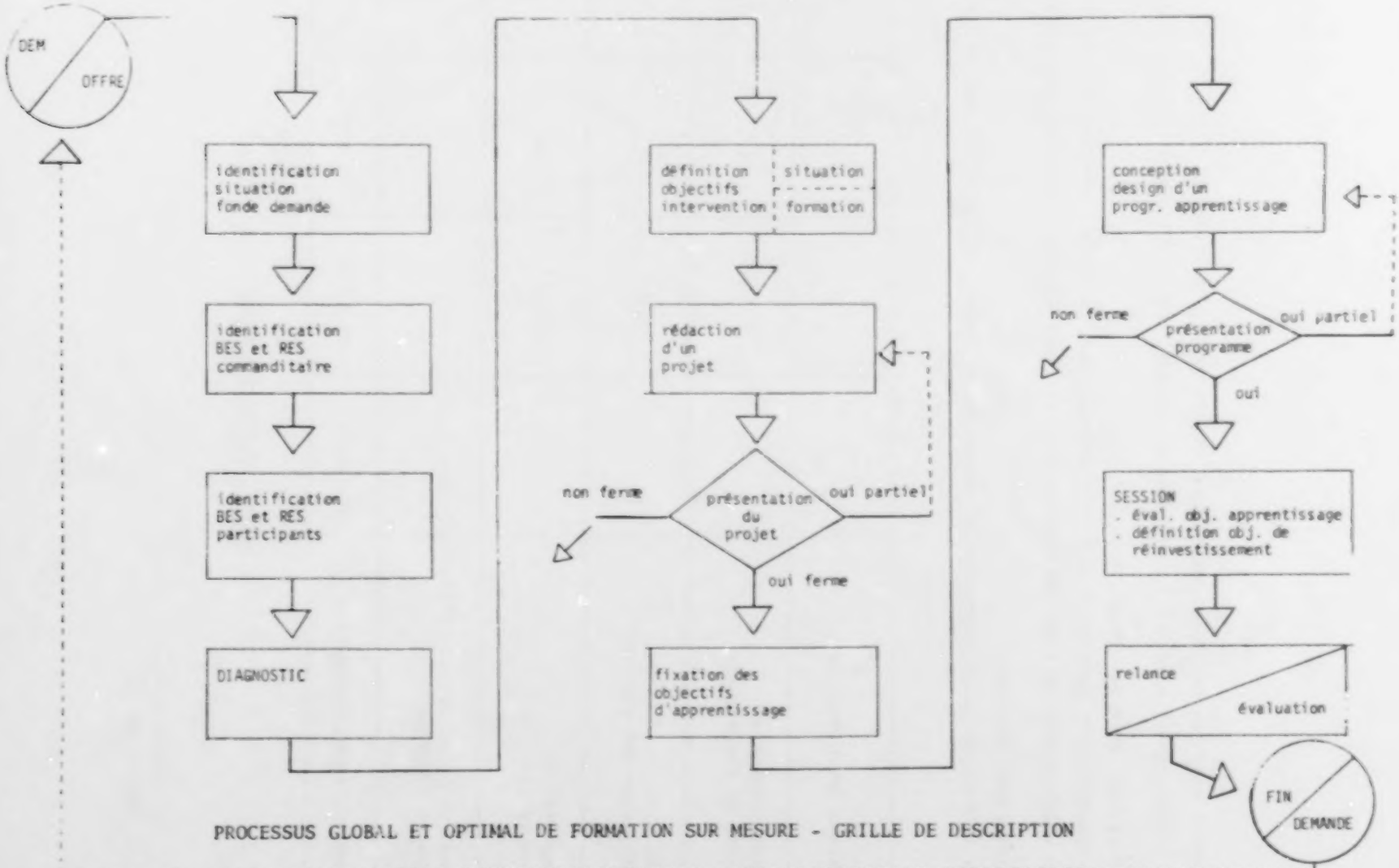
On se rappelle la motivation de départ des éducateurs à la formation: meilleure rémunération et sécurité d'emploi par l'obtention de crédits. Cet objectif a été, jusqu'à maintenant, partiellement atteint. Tous les éducateurs inscrits à la formation ont reçu des augmentations de salaire très appréciables (en plus de primes d'encouragement à l'étude) et leur sécurité d'emploi est assurée. Quant à leur reconnaissance officielle comme éducateurs spécialisés par le Ministère des Affaires sociales, elle a toujours fait l'objet d'un litige, comme pour tous ceux qui sont en possession d'un C.E.C. La négociation présente de leur convention collective de travail réussira-t-elle à établir une fois pour toutes leur statut professionnel? L'issue en est encore incertaine.

En cours de formation

Nous avons essayé, dans la description de l'intervention, de faire ressortir l'évolution dans la motivation et les objectifs des éducateurs face à la formation. De l'obtention de crédits à la volonté commune d'organiser leur milieu de travail, en passant par le désir de s'instrumenter eux-mêmes sur le plan professionnel, on ne peut pas parler de stagnation... Quant à l'atteinte de leurs objectifs, ils sont devenus (à partir de la 2e étape) le mot d'ordre de l'intervention. Si, au début, le S.E.A. a pris le leadership dans la définition des objectifs de l'intervention, il s'est effacé progressivement pour laisser place aux éducateurs.

Nous pouvons dire ainsi que les objectifs des éducateurs, qui ont émergé en cours de formation, se sont réalisés et se confondent avec les résultats mêmes de la démarche de formation.

ANNEXE I



PROCESSUS GLOBAL ET OPTIMAL DE FORMATION SUR MESURE - GRILLE DE DESCRIPTION

ANNEXE NO II

ORIGINE DES PROFESSEURS

RESEAUX PROFESSIONNELS	1re étape	2e étage	3e étage	4e étage
Réseau scolaire (collégial et universitaire	100%	43%		
Institutions de rééducation		43%	80%	
Ministère des Affaires sociales		21%		
Firme de consultants professionnels			20%	33%
Maison Ste-Clothilde				66%

- Les proportions sont calculées par cours donné pendant une étape et non par le nombre d'individus impliqués;
- Les superviseurs ne sont pas compris dans ces pourcentages provenant tous de milieux de rééducation. Toutefois, ils apparaissent dans le projet, suivant la tendance identifiée, dans les 3e et 4e étapes.
- Le projet débute avec des professeurs du système scolaire régulier (jeunes) et se termine avec des personnes-ressources prises dans l'institution.

notre réf.

C.804

M O N O G R A P H I E

REALISEE DANS LE CADRE DE L'OPERATION
DE
RECHERCHE-ACTION EN FORMATION SUR MESURE (R.A.I., 1976)

STAGE DE FORMATION AU TRAVAIL EN EQUIPE POUR L'ASSOCIATION 3R

Par:

Michel Lemay
et
Pierre Tousignant

CÉGEP Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 — Tél : 381-8891

AVERTISSEMENT

Ce texte, produit au cours de l'opération R.A.I. (recherche, action, information en formation sur mesure), se veut l'illustration d'une démarche de précision et d'opérationnalisation du concept de formation sur mesure telle que vécue à l'intérieur d'une expérience concrète.

Les textes produits dans le cadre de R.A.I. ne sont pas le résultat d'une expérimentation systématique du processus de formation sur mesure proposé par le rapport'77.

Ils ne constituent pas un échantillon représentatif de ce qui se fait en formation sur mesure dans l'ensemble des services d'éducation des adultes des cégeps.

Ils ne sont pas non plus un recueil de modèles ou de recettes à appliquer pour faire de la formation sur mesure.

Ce texte a été écrit à l'aide d'une "Grille de description" qui était en quelque sorte une proposition de processus opérationnel de la formation sur mesure. La forme définitive de cette définition opérationnelle constitue la première partie du second rapport de recherche sur la formation sur mesure. La deuxième partie de ce rapport traite des implications organisationnelles et administratives de cette définition. Nous invitons le lecteur à lire le présent texte à la lumière et en liaison avec le second rapport de recherche sur la formation sur mesure.

L'équipe de recherche

Service d'Education aux Adultes
CEGEP Rosemont

Michel Lemay

Pierre Tousignant

DESCRIPTION DE:

Stage de formation au travail en équipe

pour l'Association 3R

sur la base de la grille de description
pouvant être utilisée lors de l'analyse
d'une intervention en formation sur mesure.

Juin 1976

Brèves considérations préalables

Il nous apparaît essentiel de noter au départ que l'intervenant (le Service de l'Education aux Adultes du CEGEP Rosemont) avait des relations soutenues avec le groupe qui "formula la demande". Au moment où l'intervention dont il est question démarre, nous avions travaillé avec les personnes impliquées déjà depuis plus de six (6) mois: activités de préparation à la retraite, mise sur pied d'un colloque sur La vie à la retraite, fondation d'une association de quartier de pré-retraités et retraités.

Plusieurs opérations qualifiables de "formation sur mesure" avaient déjà été vécues de façon informelle. L'intervention décrite ayant poursuivi un cheminement un peu plus formel, il nous sera plus facile d'y appliquer la grille de description proposée.

L'ensemble de l'expérience menée depuis un an avec les pré-retraités et retraités de Rosemont en est une de formation sur mesure à l'intérieur de laquelle s'intègre l'animation et l'organisation communautaire; tout ce processus se fragmente lui-même en d'innombrables boucles recréant partiellement et variablement le processus de la formation sur mesure. Nous allons tenter de décrire une de ces boucles.

ETAPES APPROXIMATIVES

I-

A la session d'hiver 75, environ quarante (40) personnes participent à des rencontres portant sur la préparation à la retraite. A la suite de ces rencontres, un groupe d'une dizaine est mandaté pour organiser des suites pour l'automne 1976. Il est alors décidé d'organiser un colloque en septembre pour réunir un grand nombre de pré-retraités et retraités de Rosemont (135) afin qu'ils expriment leurs attentes. Dans le but de réaliser l'ensemble des projets et objectifs exprimés, les gens décident de fonder une association. Cela se fait au début du mois de novembre.

Les mois de novembre, décembre, janvier et février sont consacrés à de nombreuses rencontres des sept (7) comités de travail formés.

L'Association en est encore à l'étape de l'organisation de son fonctionnement, de la mise en place de ses structures, de l'implantation des services et activités prévus.

A travers ce travail, un certain nombre de personnes (responsables de comités et autres) ainsi que les deux (2) animateurs du Service de l'Education aux Adultes travaillant avec elles commencent à constater la relative inefficacité des groupes de travail lorsque laissés seuls. L'ensemble des membres travaillant activement dans les comités (environ 40 personnes) vivent ces difficultés.

Un peu tous et chacun possèdent le pouvoir d'intervenir pour modifier cet état de chose, mais en particulier, les gens du comité des activités éducatives et culturelles dont la tâche est de déterminer les activités que l'Association va organiser pour ses membres.

On souhaite que chacun des comités acquièrent un mode de fonctionnement plus efficace, que les responsables soient plus compétents dans leur rôle dans le groupe et que les comités se passent des animateurs du Service de l'Education aux Adultes. Au départ, les personnes ont une attitude du type:"Vous connaissez çà, dites-nous ce qu'on doit faire".

II et III-

Ainsi, au cours des diverses réunions des comités de travail, la question du fonctionnement des groupes est abordée à plusieurs reprises, que ce soit en groupe ou entre individus. Graduellement, on s'accorde pour dire qu'il serait intéressant que le comité des activités éducatives et culturelles retienne un projet permettant aux personnes qui assument des responsabilités d'apprendre à mieux s'organiser. Au fur et à mesure des échanges, l'orientation se précise, vers "apprendre à animer un groupe selon certaines techniques" plutôt que "diriger une assemblée selon des procédures strictes".

On s'attend après la réalisation d'un tel projet à être capable de mieux travailler en groupe, de mieux préparer les réunions, de mieux s'organiser dans les comités de travail.

A une rencontre du comité des activités éducatives et culturelles, il est décidé de tenir une telle activité:

- on dit que le contenu plus précis sera déterminé avec les participants
- on dit qu'on a pas ou peu d'argent disponible
- on parle de 2 ou 3 fins de semaine comme réaliste
- on s'entend pour donner priorité aux gens des comités de travail même si l'activité est offerte à tous les membres.

A une rencontre ultérieure, le Service de l'Education aux Adultes avertit le comité que l'activité sera possible, qu'on peut compter sur des ressources gratuites. Dès que le groupe sera formé, une plénière rencontre avec les participants déterminera:

- les attentes précises
- les moments convenables
- les objectifs
- les orientations du contenu

(A noter que l'activité a été possible grâce à la collaboration du secteur de la promotion collective de la Faculté d'Education Permanente de l'Université de Montréal).

IV-

Donc en bref:

. des personnes étant en partie commanditaires et participants vivent une situation insatisfaisante: relative inefficacité dans le mode de fonctionnement des comités de travail dont ils font partie ou dirigent.

. ils hypothétisent sur la base des expériences vécues avec les animateurs du Service de l'Education aux Adultes qu'une session sur les techniques de travail en équipe et sur quelques aspects de l'animation de groupe augmenterait leur efficacité.

. avec le support du Service de l'Education aux Adultes - Rosemont, (locaux, audio-visuel, secrétariat, imprimerie) et de la FEP (Université de Montréal) (personnes-ressources) ils se donnent les moyens de réaliser une telle activité.

V-

et les objectifs du projet sont:

De façon générale, permettre aux membres de l'Association 3R, et surtout aux membres actifs dans les comités de travail de perfectionner et/ou d'acquérir des techniques, habilités et aptitudes au travail en groupe par animation.

Et ceux-ci se sont précisés graduellement dans le vécu des divers comités pour se cristaliser au comité des activités éducatives et culturelles qui a déclenché sa réalisation.

VI et VII-

Jusqu'ici, aucun projet n'a été formellement écrit et présenté ce qui d'ailleurs était superflu dans le contexte vécu.

VIII-

Il fallait cependant, au préalable, préciser les besoins de formation et déterminer les objectifs de l'activité.

Pour ce faire, deux (2) procédures ont été retenues:

a) Observation systématique par un animateur de deux (2) réunions de travail à l'intérieur de l'Association 3R, à savoir une réunion de l'exécutif et une réunion du "conseil central" (rencontre des membres de tous les comités de travail).

Placé en position de retrait par rapport au groupe, l'observateur prenait note de toutes les difficultés de fonctionnement tant au niveau du contenu de la discussion que des procédures.

b) Rencontre de trois (3) heures d'un animateur avec une quinzaine de membres de l'Association 3R pour déterminer ensemble deux (2) choses:

1. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans vos comités de travail?

2. Qu'est-ce que vous attendez d'une session d'entraînement au travail en équipe et à l'animation?

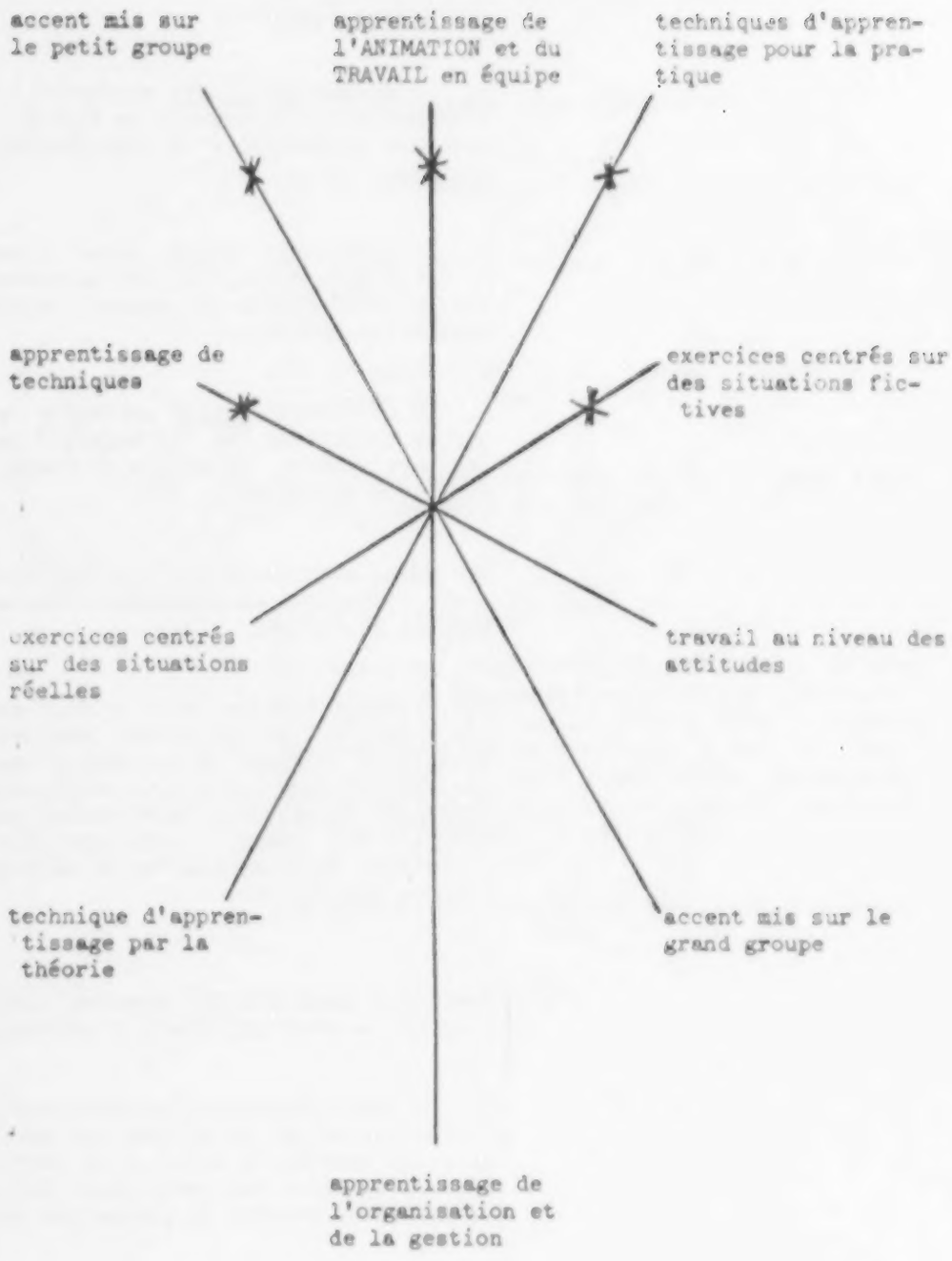
De ces deux (2) formes de détermination des besoins, il en est ressorti clairement plusieurs, dont les principaux exprimés par les participants lors de la rencontre mentionnée ici et confirmés par l'observation sont les suivants:

1. Il y a des difficultés relatives à l'ordre de nos rencontres. Toutes sortes d'idées sont émises, mais on a de la difficulté à donner suite à chacune. On aboutit à rien de concret, parce que tout le monde parle ensemble, qu'on s'interrompt, etc...

2. Nous avons de la difficulté à nous écouter les uns les autres, et aussi à accepter les gens comme ils sont.

3. Nous avons de la difficulté à exprimer notre pensée clairement, à faire valoir nos opinions.

Pour ce qui est des attentes vis-à-vis la session à venir, elles se situèrent de la façon suivante si l'on se réfère à un simple petit tableau qui fut présenté à la soirée de discussion sur les besoins et les attentes.


accent mis sur le petit groupe
apprentissage de l'ANIMATION et du TRAVAIL en équipe
techniques d'apprentissage pour la pratique
apprentissage de techniques
exercices centrés sur des situations fictives
exercices centrés sur des situations réelles
travail au niveau des attitudes
technique d'apprentissage par la théorie
accent mis sur le grand groupe
apprentissage de l'organisation et de la gestion

C'est donc dire que:

1. On souhaitait plutôt apprendre le travail d'animation et de travail en équipe que les méthodes de gestion et d'organisation de l'Association.

2. On souhaitait plutôt mettre l'accent sur le petit groupe (les comités de travail) que sur le grand groupe (le conseil central et les assemblées générales).

3. On souhaitait plutôt apprendre des techniques que de travailler des attitudes, à cause de l'âge des participants, du manque de temps, des susceptibilités de certains, etc...

4. On ne souhaitait pas recevoir des cours, mais avoir l'occasion de pratiquer l'animation et le travail en équipe.

5. On était d'accord avec le fait que les exercices proposés s'éloigneraient dans une mesure des situations réelles vécues dans l'Association, par exemple, que les sujets de discussions et de prises de décisions ne porteraient pas nécessairement sur des problèmes réels que doit affronter l'exécutif de l'Association ou un comité de travail en particulier.

Tout cela amenèrent les organisateurs à formuler pour la session les objectifs suivants:

1. De façon générale, permettre aux membres de l'Association 3R, et surtout aux membres actifs dans les comités de travail, de perfectionner et/ou d'acquérir des techniques, habilités et aptitudes au travail en groupe par animation.

2. De façon plus spécifique, permettre aux participants

a) de développer leur capacité d'écoute

b) de développer leur capacité d'expression

c) d'acquérir un minimum d'aptitudes à l'animation

d) de prendre conscience des difficultés de prise de décision en groupe

e) d'être mieux informés des règles habituelles de l'organisation des réunions.

IX et X- Le programme d'apprentissage a été conçu en deux (2) étapes. Une première partie qui concernait la phase I de l'activité (26, 27 mars). Celle-ci fut présentée aux participants le soir du début de l'activité et reçut leur accord. La seconde partie fut précisée entre les deux (2) phases et s'opèra directement le 1er avril.

Les annexes présentent les détails du programme.

XI-

L'activité a duré dix-huit (18) heures réparties sur deux (2) fins de semaine. Chacune d'elle était divisée en trois (3) blocs dont voici une rapide description. On se référera souvent à l'annexe pour les détails du contenu et de l'horaire.

Bloc I, vendredi soir 26 mars (Annexe P. 2)

Présentation du programme de la session.

Visionnement du film "Aspects d'une discussion en groupe". Réactions au fi[illegible] petit groupe puis en plénière, en essayant [illegible]dentifier les points de ressemblance et de différence avec la situation vécue dans l'Association.

Les objectifs principaux de cette soirée d'ouverture de la session était de permett[illegible] à chaque participant

1. d'identifier les principaux problèmes inhérents au travail en équipe et à l'animation.

2. de bien comprendre les objectifs de la session, la nature des exercices proposés, les raisons pour lesquelles ils ont été sélectionnés, etc...

Bloc II, samedi matin 27 mars (Annexe P. 3 et P.4)

Histoire d'Anne. Exercice classique utilisé ici de façon à développer les capacités d'écoute par la technique de la reformulation. Le document intitulé "précisions pour animateurs" donne plus de détails sur le déroulement de cette activité.

Bloc III, samedi après-midi 27 mars (Annexe P. 4 et 5)

Exercice d'observation et d'expression à partir d'une banque d'images. Le même document à l'usage des animateurs explique toute la mécanique de cet exercice.

Bloc IV, vendredi soir 2 avril (Annexe P. 8, 9 et 10)

Exercice d'animation.

Bloc V, samedi matin 3 avril (Annexe P. 11, 12 et 13)

Exercice de prise de décision I et II. Le but de cet exercice double était de faire expérimenter concrètement les différences entre deux (2) méthodes de prise de décision, les avantages et les inconvénients de chacun.

Bloc VI, samedi après-midi 3 avril (Annexe P. 14, 15 et 16)

Discussion sur l'organisation des réunions.

Evaluation.

XII-

L'évaluation est faite avec les participants après chaque exercice ainsi qu'à la fin de chacune des deux (2) phases. On peut faire l'évaluation de ce genre de session en se situant à trois (3) niveaux différents: celui de l'apprentissage, celui de la sensibilisation aux problèmes et celui de la satisfaction des participants.

Pour ce qui est de l'apprentissage, qu'il s'agisse de besoins, de techniques ou de comportements, on ne peut pas dire en ce moment si la session a porté les fruits qu'on en espérait. La seule façon de le vérifier consiste en effet à évaluer s'il s'est produit ou non des modifications sensibles dans la conduite des réunions de l'Association 3R. Une chose à laquelle il ne faut pas s'attendre cependant, c'est d'assister à un changement brusque et radical des us et coutumes des membres des comités de travail, et cela pour plusieurs raisons.

1. A supposer qu'un tel changement profond soit souhaitable, ce qui est loin d'être évident, ce n'était pas là l'objectif de la session qui visait plus à sensibiliser les participants à un certain nombre de problèmes qu'à leur faire acquérir des comportements radicalement nouveaux.

2. La courte durée de la session (18 heures) ne permet pas de croire que des apprentissages bien intégrés ont pu s'y effectuer, du moins pour une majorité des participants.

3. La diversité des objectifs et conséquemment des exercices ne permettait pas non plus d'approfondir chaque thème suffisamment pour espérer que des habitudes et aptitudes soient transformées du jour au lendemain.

Malgré cela, il est à peu près certain que chacun des participants, comme ils l'ont fait savoir de différentes façons, a appris quelque chose, et que cela aura une influence sur son comportement en petit groupe. Il n'est pas non plus abusif de penser que le climat, les procédures, l'attitude des participants et l'efficacité des comités de travail sera améliorée. Mais encore une fois, cela doit être vérifié par un examen de la pratique.

Si l'on se situe maintenant au niveau de la sensibilisation aux problèmes, les résultats de la session sont beaucoup plus immédiatement probants. A prendre l'un après l'autre les exercices et le pourquoi de leur présence dans la session, on se rend compte qu'ils ont, à des degrés divers, tous porté fruits. Les participants ont pu clairement prendre conscience de leurs difficultés d'écoute et d'expression des problèmes inhérents à l'animation des groupes et à la prise de décision, de l'importance du travail d'organisation des réunions. Il y aurait bien sûr, nous y reviendrons plus bas, des améliorations à apporter pour que les exercices deviennent plus efficaces encore. Mais dans l'ensemble, et comme en témoigne l'évaluation écrite des participants de même que leurs appréciations orales, on peut dire que tous ont été sensibilisés à un ensemble de problèmes dont ils n'avaient auparavant qu'une vague conscience.

L'évaluation écrite et les témoignages oraux nous laissent croire également à la satisfaction des participants. Le climat était bon, influencé sans doute par la situation de vivre ensemble une expérience d'apprentissage importante pour l'Association et nouvelle à maints égards pour la plupart des personnes présentes. De plus, on exprimait volontiers, à la fin de la session, le sentiment de ne pas avoir perdu son temps, malgré la difficulté pour plusieurs de se libérer de leurs obligations deux (2) vendredi soir et deux (2) samedi consécutifs.

De façon plus concrète, on peut maintenant tenter de porter un jugement de valeur sur chacun des six (6) blocs de trois (3) heures qui constituaient la session.

1er bloc: ouverture de la session.

Cette ouverture n'a pas été très réussie, probablement pour les raisons suivantes:

1. Les rapports entre la situation de discussions présentée dans le film et la situation concrète des comités de travail de l'Association ne sont pas apparus avec évidence à tout le mode. L'à propos de l'utilisation de ce déclancheur est donc discutable, d'autant plus qu'il s'agit d'un document datant d'une dizaine d'années au moins. Il devrait exister quelque chose de mieux aujourd'hui.

2. Il n'y avait pas de guide de discussion pour faciliter le cheminement en sous-groupe.

2e bloc: Histoire d'Anne. (Exercice d'écoute et de reformulation).

Cet exercice a permis d'atteindre les objectifs visés, à savoir qu'il y eut vraiment prise de conscience des lacunes des participants quant à leur capacité d'écoute. Les difficultés mêmes de la reformulation, avec la lourdeur qu'elle entraîne, favorisait cette prise de conscience.

Ce qu'il y eut d'intéressant avec cet exercice, c'est qu'il a permis également de prendre conscience des valeurs sous-jacentes au discours de chacun, et qu'il ne peut y avoir entente sur une pratique quelconque s'il y a désaccord sur ces valeurs.

3e bloc: Observation et expression

La réussite de cet exercice a été mitigée. Il a permis à tout le monde de s'exprimer et de ce fait, a été bénéfique à une qui ne croyait pas pouvoir réaliser une telle performance devant un groupe. Cependant, l'exercice a été trop long et l'évaluation ne s'est faite qu'à la fin, alors qu'elle aurait dû se faire de façon régulière en cours d'exercice. De plus, il y aurait eu intérêt à varier le matériel à décrire plutôt que de s'en tenir exclusivement aux photographies. Enfin, malgré une certaine insistance, l'utilité de cet exercice est apparue moins évidente à certains participants que ceux des autres blocs.

Il reste toutefois que le retour sur l'exercice a permis de prendre conscience de façon bien empirique d'une vieille vérité, à savoir que nos sens nous trompent souvent et que nos certitudes sont parfois construites sur le sable.

4e bloc: Exercice d'animation

Cet exercice a été très réussi, peut-on croire. Les sujets étaient intéressants pour les participants, et la procédure d'apprentissage bonne, à ceci près que le retour sur les exercices doit se faire, contrairement à ce qui est indiqué au programme après chaque discussion de 20 minutes.

5e bloc: Exercice de prise de décision I et II

Exercice également réussi. L'idée de proposer deux (2) méthodes successives de prise de décision s'est avérée correcte en ce qu'elle a facilité la prise de conscience de l'ensemble des facteurs à considérer lorsqu'on se trouve dans une situation somme toute complexe comme celles décrites dans les exercices.

6e bloc: L'organisation des réunions

Il ne s'agissait plus ici d'exercices, mais de discussions plus théoriques sur l'organisation des réunions. Peut-être ce caractère théorique aurait-il justifié un exposé magistral plutôt qu'une discussion un peu trop sinueuse. La fatigue a aussi joué, ce qui laisse croire que l'aridité des sujets abordés ne prédisposait pas ce bloc à se situer à la fin de la série. Ceci fait que les enseignements de ce dernier après-midi n'ont sans doute pas eu la portée qu'on aurait souhaité.

XIII-

Une relance de l'activité est prévue à l'automne avec les personnes qui ont participé à cette activité...

... à suivre

XIV-

Une première évaluation de l'intervention en cours de route.

1. Pour l'Association 3R, il serait utile et même nécessaire de poursuivre l'expérience, idéalement à deux (2) niveaux:

   1. Prévoir à l'automne 1976 une seconde session pour ceux qui ont suivi la première

   2. Offrir à la même période une session semblable à celle dont il est ici question pour d'autres membres de l'Association.

   L'importance de l'Association 3R dans le quartier Rosemont justifierait amplement un tel "investissement".

   Auparavant, il faudra cependant organiser une rencontre d'une soirée avec les participants de la session, de façon à évaluer l'impact qu'elle a pu avoir sur le fonctionnement des comités de travail.

2. La présente expérience permet également de reconnaître l'importance d'une telle activité pour d'autres associations de pré-retraités et retraités qui seraient en voie de formation. Il serait même souhaitable qu'une session d'entraînement à l'animation et au travail en équipe constitue une des toutes premières activités d'une nouvelle association. Cela serait de nature à rassurer dès le départ les membres fondateurs sur leur capacité de mener à terme leurs projets et à les mieux outiller. Elle leur permettrait également de clarifier ensemble les objectifs qu'ils poursuivent tous, en même temps qu'elle favoriserait la connaissance réciproque des participants, la compréhension et la fraternisation.

3. Il serait intéressant d'inclure dans une prochaine session, un exercice axé sur la complémentarité des tâches et des rôles, de façon à permettre à certains participants de vaincre une timidité et un manque de confiance qui appauvrit l'efficacité et la créativité d'un comité de travail. La participation des gens d'un certain âge n'ayant pas vécu beaucoup d'occasions de s'extérioriser et de défendre leurs opinions au cours de leur vie nécessite d'abord un déblocage à ce niveau élémentaire de la confiance en soi. Il n'est pas question de suggérer ici un exercice en particulier, plusieurs pouvant être utilisés à cette fin.

4. Deux (2) vendredi soir et deux (2) samedi consécutifs représentent une trop lourde charge de travail pour certains participants qui ne peuvent maintenir une attention soutenue aussi longuement sans ressentir une grande fatigue. La formule de deux (2) ou trois (3) demi-journées par semaine serait donc préférable.

TROISIEME DIMENSION VERTICALE (?) DE LA GRILLE
ET REACTIONS A SON UTILISATION.

Etapes I à VII

Ce premier bloc d'étapes nous apparaît comme formant une grande unité. Il nous est apparu difficile, voire fictif, de diviser un processus vécu dans la dynamique de la prise de conscience graduelle de certaines insuffisances et dans la progressive identification de solutions, pour l'intégrer dans un schéma d'étapes logiques. Ceci est peut-être particulier à notre expérience.

Cependant, nous pouvons sur le chemin de cette prise de conscience de groupe identifier certains jalons, certaines bornes qui ressemblent aux étapes identifiées dans la grille. Il nous apparaît clair malgré tout qu'elle représente des principes de fonctionnement et non une recette d'opérations garantissant un bon gâteau.

. Ainsi les étapes II et III dans notre cas se confondent et s'opèrent sur une période de deux (2) mois de façon dynamique et graduelle.

. Les étapes IV et V se confondent également mais cette fois-ci dans le temps: on peut dire que la rencontre décisive du comité des activités éducatives et culturelles les représentent.

. Quant aux étapes VI et VII, elles n'avaient pas de place et n'étaient pas plus prévues que les précédentes.

Certains facteurs ont facilité ces étapes:

. la confiance face aux animateurs du Service de l'Education aux Adultes

. le désir de chacun que l'Association marche

. l'insatisfaction exprimée par certaines personnes

. la connaissance du départ prochain des ressources actuelles (c'est-à-dire les animateurs du Service de l'Education aux Adultes)

. la non-intervention de ceux-ci qui se faisait de plus en plus fréquente.

D'autres ont été plus des limites:

- la centration de certaines personnes sur le contact social
- la présence des ressources extérieures (c'est-à-dire les animateurs)
- les possibilités financières réelles de l'Association
- la centration sur l'action vécue par certaines personnes
- les quelques personnes qui voyaient la solution en termes de "devenir de bon "président d'assemblée" selon la procédure".

Etapes VIII à XII

Ce deuxième bloc s'est traité beaucoup plus facilement dans le cadre de notre expérience. Il décrit des moments différents contrairement au premier bloc où les moments peuvent être très diffus ou concentrés.

Certains facteurs ont facilité:

- une des deux personnes ressources avait suivi et participé à l'évolution du groupe de l'Association depuis les débuts
- l'activité ne coûtait rien aux participants
- la réceptivité des personnes qui étaient prêtes à "jouer le jeu".

Certains ont imposé des limites:

- les personnes n'étaient pas familières avec les techniques d'apprentissage utilisées
- l'exigence d'une journée complète de travaux pour des personnes de 55 à 70 ans.

Etapes XIII et XIV

... à suivre

ANNEXE

STAGE DE FORMATION AU TRAVAIL EN EQUIPE POUR L'ASSOCIATION 3 R

Phase I 26-27 mars 1976

Pierre Tousignant
Fernand Mucci
Personnes ressources.

Objectif:

Permettre aux membres de l'association 3 R de perfectionner et/ou d'acquérir des techniques, habilités et attitudes de travail en groupe par animation.

Méthode:

Durant ce stage, nous privilégierons l'apprentissage par l'expérimentation-évaluation.

Horaire de la première (1ère) fin de semaine:

Vendredi 26 mars:

7 heures 30: Accueil des participants
7 heures 45: Explication de la session
8 heures : Film: "Aspect d'une discussion en groupe
8 heures 30: Sous-groupes de cinq (5) personnes

objectif: "déterminer en quoi ce qui se passe dans le film est semblable ou différent de ce qui se passe dans nos comités".

L'on nomme un(e) secrétaire qui aura à faire la synthèse en plénière.

9 heures 30: Pause-café
(durant la pause café, les secrétaires préparent leur rapport)
9 heures 45: Plénière
a) rapport de chacun des ateliers
b) réactions et commentaires de l'ensemble de la plénière
10 heures 30: Fin soirée.

Samedi 27 mars:

9 heures 30 : Exercice écoute-reformulation (2 groupes de 10)
(Histoire d'Anne)
10 heures 45: Pause café
11 heures : Retour sur l'exercice en groupe de 10
11 heures 45: Quadrillade
12 heures : Dîner

1 heure 30 : Exercice expression-description (2 groupes de 10)
3 heures 15 : Pause café
3 heures 30 : Retour sur exercice (groupes de 10)
4 heures : Plénière sur l'exercice
4 heures 30 : Plénière sur la fin de semaine
5 heures : Fin de journée!

HISTOIRE D'ANNE

La présente histoire se passe au début du siècle dans une des campagnes de la Nouvelle Angleterre. Cinq (5) personnages font partie de l'histoire.

Anne: jeune fille de 20 ans qui a perdu ses parents en bas âge; elle a été élevée par son grand-père qui est décédé depuis deux (2) ans.

Pierre: jeune homme de 23 ans, gentil, intelligent, travaillant mais pas très beau, c'est un ami d'enfance d'Anne.

Paul: jeune homme de 25 ans qui travaille à la station télégraphique. Il est intelligent, beau et plein d'ambitions. Il habite la région depuis cinq (5) ans.

Le batelier: célibataire de 45 ans, responsable et propriétaire du traversier entre les deux (2) rives du fleuve.

L'ermite: personnage mythique avec une grande barbe blanche qui vit depuis 20 ans dans le bois et qui fuit la société.

Anne, Pierre et l'ermite habitent du même côté de la rive (sud). Paul habite la rive nord. Il n'y a pas de pont entre les deux (2) rives.

Pierre est amoureux d'Anne et lui a proposé de la marier. Anne aime Paul mais n'a pas les moyens de traverser avec le traversier car elle n'a pas d'argent. Cependant, le batelier accepterait de la traverser gratuitement si elle accepte de passer une (1) nuit sur le traversier. Voulant absolument aller rejoindre Paul, elle décide d'aller consulter l'ermite. Après avoir écouté son histoire, celui-ci lui dit " ce que tu décideras sera le mieux". Elle décide de traverser sur le traversier et d'aller rejoindre Paul. Après quelques semaines, Paul reçoit une lettre lui disant qu'il a été accepté pour le poste auquel il avait fait une demande d'emploi. Il décide de quitter la région et Anne. Anne, malheureuse et déçue, retraverse la rivière et s'en va rejoindre Pierre. Elle lui dit qu'elle accepterait de le marier. Celui-ci lui dit qu'il n'est pas intéressé aux restes de quelqu'un d'autre.

Vous avez, au travers de la discussion, à vous entendre sur un classement des cinq (5) personnages en les situant du plus sympathique au moins sympathique.

ANNEXE

Précisions pour animateurs (Pierre Tousignant et Fernand Mucci)

Vendredi soir:

L'on visite les différents sous-groupes.

Samedi A.M.:

a) L'animateur explique qu'il y aura une discussion à propos de l'histoire d'Anne. Que la discussion s'amorce de façon naturelle mais qu'après dix (10) minutes, il faudra reformuler pour avoir le droit de parole.

- Pour avoir droit de parole, il faut la demander et attendre son tour.

- L'animateur lit l'histoire d'Anne et amorce la discussion.

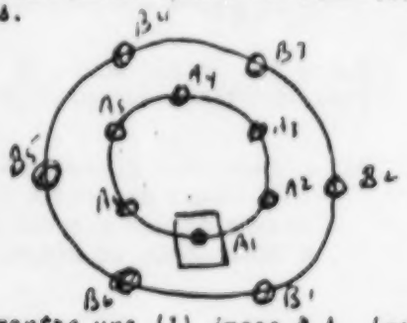
b) L'animateur anime le retour (peut si nécessaire faire reformuler avant de donner le droit de parole).

Samedi P.M.:

a) L'animateur explique le jeu.

Le groupe se divise en deux (2) sous-groupes égaux.

L'on dispose les participants en deux (2) cercles concentriques.



L'animateur montre une (1) image à A, (peut lui laisser en main ou lui laisser regarder pendant trente (30) secondes).

Possibilités de consignes

A
I- 1) A1 décrit l'image (3 min.) à A_2 ... A_6
2) A_2 ... A_6 écoutent font clarifier 2 min.
3) A1 montre l'image
4) A_2 .... A_6 réagissent c'était-y clair! (1 min.)

II- 1) A_1 attend que A_2 à A_6 posent des questions (5 min.)
2) A_1 répond aux questions
3) A_1 montre l'image
4) A_2 à A_6 réagissent c'était-y clair (1 min.)

Quand A_1 a fini, on recommence avec A_2.

Tout le monde change de chaise avec son voisin de gauche, de manière à ce que A_2 ait la chaise de A .

Ainsi de suite.

Pendant ce temps, le cercle B observe ce qui se p se. Chacun est pairé avec une chaise.

B1 observe A4
B2 observe A5
B3 observe A6
B4 observe A1
B5 observe A2
B6 observe A3

Le groupe B demeure immobile mais observe toujour la personne sise sur la première (1ère) chaise qu lui a été assignée

Les participants observent la manière

- de décrire
- de poser des questions
- d'écouter
- de réagir

Quand les participants du groupe A ont fini, les groupes s'interchangent et on recommence.

b) L'animateur anime le retour sur l'exercice en faisant ressortir les difficultés de communication des idées et la nécessité d'être clair et attentif.

ANNEXE

STAGE DE FORMATION AU TRAVAIL EN EQUIPE POUR L'ASSOCIATION 3R

1er avril 1976

Organisé par la Faculté
de l'Education permanente
de l'Université de Montréal.

Personnes ressources:
Pierre Toussignant
Fernand Lucas

Observatrice:
Thérèse Desjardins

ANNEXE

HORAIRE

Vendredi 2 avril 1976

19 heures 30: Explications relatives à la fin de semaine

19 heures 45: Division en sous-groupes
Exercices d'animation

21 heures 30: Pause café

21 heures 45: Retour sur l'exercice

22 heures 15: Retour en grand groupe:
"On a appris quoi?"

Samedi 3 avril 1976

9 heures 30 : Division en sous-groupes
Exercice: prise de décision I

10 heures 30: Pause café

10 heures 45: Exercices Prise de décision II

12 heures : Retour sur l'exercice

13 heures : Dîner

14 heures : Discussion sur l'organisation des assemblées

16 heures : Pause café

16 heures 15: Triades d'identification d'apprentissage et satisfaction

17 heures : Fin

ANNEXE

EXERCICE D'ANIMATION

1) Toutes les personnes intéressées à animer écrivent leur nom sur un papier.

2) L'on tire à chaque période de 20 minutes, un (1) nom de personne qui aura pour fonction d'animer.

3) Lorsque tous les intéressés ont animé une (1) fois, on fait appel aux autres pour savoir s'ils veulent s'essayer; s'il n'y a pas d'autres volontaires, l'on recommence avec ceux qui ont déjà passé.

4) L'animateur choisit parmi les sept (7) sujets qui suivent, celui qu'il veut que les gens discutent.

5) L'animateur qui le suit peut poursuivre le même sujet ou en prendre un autre.

6) A la fin du temps alloué, l'animateur doit faire un résumé ou une synthèse avec laquelle les autres participants doivent être d'accord.

La question à se poser dans ce cadre, c'est:
"Les gens ont dit quoi?"

ANNEXE

Voici sept (7) sujets de discussion proposés pour l'exercice d'animation. Les participants peuvent suggérer d'autres sujets s'ils le désirent.

1) Dans notre société, il n'y a pas de problèmes qui sont propres aux retraités. Les problèmes du 3e âge, ce sont les problèmes de tout le monde.

2) La femme au foyer ne prend pas de retraite. Tout ce qu'elle a à faire, c'est s'adapter à la retraite de son mari.

3) Les problèmes des retraités n'existaient pas autrefois dans les campagnes. C'est parce que les gens vivent en ville que ces problèmes ont commencé à se poser.

4) C'est à l'école qu'on devrait commencer à préparer sa retraite. À 55 ans, c'est trop tard.

5) Quand les retraités se regroupent ensemble, ils forment un ghetto, ils se coupent du reste de la société.

6) Les jeunes d'aujourd'hui n'ont aucun respect pour les vieillards. Tout ce qu'ils cherchent à faire, c'est s'en débarrasser en les plaçant dans les foyers.

7) La retraite, c'est la plus belle période de la vie.

ANNEXE

LA FONCTION DE L'ANIMATEUR

L'animateur:

- situe le problème
- donne la parole aux participants dans l'ordre dans laquelle ils l'ont demandée.
- ramène les gens à l'ordre
- écoute tous et chacun pour pouvoir présenter un résumé et une synthèse
- permet aux gens de clarifier leur pensée
- identifie les ressemblances dans ce qui se dit
- tente de reformuler les interventions complexes
- s'assure que les gens ont compris
- reste neutre

ANNEXE 1

EXERCICE PRISE DE DECISION I

Vous êtes un groupe de spécialistes dans le domaine du travail communautaire. Une association de bénévoles pour handicapés (gens ayant des difficultés de locomotion) et personnes âgées fait appel à vous pour que vous lui fournissiez deux (2) techniques pour recruter des bénévoles qui auraient des autos et beaucoup de temps de disponible pour cette association.

En effet, ils sont 15, et il en faudrait 200. Le choix qu'ils ont se situe entre se faire mourir à la tâche ou trouver un moyen de recruter plus de bénévoles.

Vous devez identifier des techniques de recrutement et prendre une décision sur les deux (2) que l'on retient.

Pour arriver à cette fin, vous procédez selon les habitudes et coutumes de votre groupe.

PRISE DE DECISION 2

Vous êtes les responsables et organisateurs d'une association paroissiale qui fonctionne depuis plusieurs années. Depuis décembre, vous organisez une partie de sucre pour les paroissiens. Ce matin, vous êtes parti de Montréal à 9 heures 30 avec deux (2) autobus (90 personnes). Durant tout le trajet, les gens ont chanté et conté des histoires, le climat est très très bon.

Après deux (2) heures de trajet, vous arrivez à la cabane à sucre. A votre grande surprise et malheur, vous vous retrouvez devant une cabane à sucre qui a passé au feu durant la nuit. Vous vous rendez à la cabane voisine et l'on vous dit que tout est déjà réservé.

Les gens ont payé $7.50 par personne; personne n'a apporté son lunch et les gens semblent avoir peu d'argent.

Vous vous devez de trouver une (1) solution que vous aurez à présenter aux gens.

FONCTIONNEMENT

1) Vous formez des groupes de deux (2). Durant quinze
15 min. (15) minutes, vous identifiez toutes les solutions qui vous viennent à l'esprit. Vous pesez le pour et le contre de chacune et en retenez trois (3).

2) Deux (2) groupes de deux (2) se regroupent. Vous
25 min. mettez en commun les solutions; vous vous les expliquez, vous en discutez et vous en retenez deux (2).

3) En grand groupe, l'on met en commun les solutions
30 min. (2 X 2), l'on en discute et l'on en retient une (1).

ANNEXE

RETOUR SUR DEUX (2) EXERCICES DE DECISION

En grand groupe, l'on tente:

1) d'identifier les différences et la ressemblance des deux (2) démarches.

2) de cerner la plus efficace en relation

   a) au climat

   b) à la procédure

   c) au contenu

3) laquelle on préfère et pourquoi.

ANNEXE

DISCUSSION SUR L'ORGANISATION DES ASSEMBLEES

SUJETS

1) Ordre du jour

2) Procès-verbal

3) Animateur vs président d'assemblée

4) Organisation matérielle

5) Horaire durée

6) -

ANNEXE

METHODE DE TRAVAIL POUR LE RETOUR SUR STAGE

1) Chacun pour soi répond au questionnaire ci-annexé.
(5 minutes).

2) En triade, on discute de nos réponses
(15 minutes)
et on retient ce qui est le plus commun.

3) En grand groupe on se partage les résultats de notre travail en triade.

RETOUR SUR L'ENSEMBLE DU STAGE

1) J'ai appris:

a) que _____
_____
_____

b) comment _____
_____
_____
_____

c) pourquoi _____
_____
_____
_____

2) Je suis satisfait(e) de:

_____
_____
_____
_____

3) Je suis insatisfait(e) de:

_____
_____
_____
_____

notre réf.

C.804

M O N O G R A P H I E

REALISEE DANS LE CADRE DE L'OPERATION
DE
RECHERCHE-ACTION EN FORMATION SUR MESURE (R.A.I., 1976)

SESSION DE PERFECTIONNEMENT EN INFORMATION

Par:

Jean-Marie Morand

CÉGEP Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 — Tél.: 381-8891

AVERTISSEMENT

Ce texte, produit au cours de l'opération R.A.I. (recherche, action, information en formation sur mesure), se veut l'illustration d'une démarche de précision et d'opérationnalisation du concept de formation sur mesure telle que vécue à l'intérieur d'une expérience concrète.

Les textes produits dans le cadre de R.A.I. ne sont pas le résultat d'une expérimentation systématique du processus de formation sur mesure proposé par le rapport'77.

Ils ne constituent pas un échantillon représentatif de ce qui se fait en formation sur mesure dans l'ensemble des services d'éducation des adultes des cégeps.

Ils ne sont pas non plus un recueil de modèles ou de recettes à appliquer pour faire de la formation sur mesure.

Ce texte a été écrit à l'aide d'une "Grille de description" qui était en quelque sorte une proposition de processus opérationnel de la formation sur mesure. La forme définitive de cette définition opérationnelle constitue la première partie du second rapport de recherche sur la formation sur mesure. La deuxième partie de ce rapport traite des implications organisationnelles et administratives de cette définition. Nous invitons le lecteur à lire le présent texte à la lumière et en liaison avec le second rapport de recherche sur la formation sur mesure.

L'équipe de recherche

SESSION DE PERFECTIONNEMENT EN INFORMATION

Analyse monographique d'une intervention de "Formation sur mesure" auprès de militants syndicaux.

COLLEGE DE LIMOILOU

Jean-Marie Morand

le 15 juin 1976

Les 7 et 8 mars 1975, se tenait dans le cadre de la structure "Cegep hors les murs" du Collège de Limoilou, une session de perfectionnement en information pour des militants syndicaux rattachés au Conseil Central de Québec de la C.S.N.

La structure "Cegep hors les murs" est un projet expérimental dirigé par un professionnel du Collège et qui vise à répondre aux demandes du milieu en mettant à son service, les ressources du Collège. C'est le contact du responsable du projet "Cegep hors les murs" avec les permanents du Conseil Central de la C.S.N., région de Québec, qui a déclenché la mise en branle de l'intervention.

Le professionnel du Collège offre au Conseil Central la possibilité d'utiliser les ressources du Collège pour répondre à des besoins de perfectionnement des syndiqués si la chose s'avère utile ou nécessaire. Les permanents du Conseil identifient une attente qu'ils jugent pouvoir être comblée par l'intervention du Collège. Le problème globalement identifié vise à former à la structure d'information des militants-informateurs dans diverses unités syndicales affiliées à la C.S.N. Il est à noter que ces informateurs agissent à titre bénévole dans ce rôle, au sein de leur groupe syndical.

Le contexte de l'intervention.

Suite à l'offre du Collège et à l'accueil de cette offre par les permanents de la C.S.N., s'est amorcée tout un processus de définition du problème et de mise en place d'une session de formation. Jamais, dans ce déroulement, il n'a été question d'appliquer le concept et la méthode de "Formation sur mesure".

La description de l'intervention se fera pourtant à partir de la grille de description pouvant être utilisée lors de l'analyse d'une intervention de formation sur mesure. Cette grille préparée par les chercheurs sur la formation sur mesure s'applique en bien des points à la session de formation en question.

L'intention de l'analyse à partir de cette grille, c'est de permettre aux chercheurs de mieux définir les éléments de la formation sur mesure dans diverses applications de méthodes de formation auprès d'une clientèle adulte sur le marché du travail. Les faits rapportés dans la monographie se veulent le plus objectifs possible et il n'est pas question de forcer l'expérience au modèle proposé par la grille d'analyse utilisée.

Identification de la situation.

Les permanents du Conseil Central de la C.S.N., région de Québec, ont décelé des lacunes au niveau du fonctionnement de la structure de transmission de l'information: manque de conscience des agents d'information quant à l'importance de leur rôle; absence de valorisation des personnes effectuant ce rôle tant par eux-mêmes que par le système dans lequel ils oeuvrent.

A ce stade, il est important de mettre en évidence l'origine de la demande par rapport à ceux qui vivent le problème. Le problème est bel et bien identifié et formulé par les permanents de la C.S.N. alors que ceux qui le vivent sont les informateurs à l'intérieur de chacune des unités accréditées. En principe, il n'y a aucun lien entre ces informateurs qui travaillent en "solitaires" chacun de son côté. La session de formation regroupera quinze participants venant chacun d'une unité accréditée différente et dans deux secteurs: le secteur hospitalier et le secteur gouvernemental (avant la désaffiliation de la C.S.N.).

Le pouvoir de remédier à cette situation revient aux préposés à la structure d'information au niveau du Conseil Central. Ce qu'on vise à ce niveau, au moment du contact avec le professionnel du Collège, c'est de préparer à une efficacité optimale, le fonctionnement du front commun prévu pour juin 75.

Les symptômes qui révèlent l'état du système-client: insuffisance de structure et d'efficacité de la circulation d'information lors du dernier front commun; identification de mouvements subversifs à l'intérieur de certaines unités; absence d'intérêt de la part de ceux qui jouent le rôle d'informateur; enfin, difficulté de recruter de nouveaux agents d'information suite aux démissions internes.

Contrairement à ce qu'on pourrait croire au départ, aucune transformation n'est prévue par le commanditaire, suite à la formation, au niveau du changement organisationnel. Ce qu'on vise c'est plutôt la rentabilité des moyens d'information en concentrant toutes les lacunes au niveau du fonctionnement interne, à l'intérieur de chacune des unités.

Les transformations attendues se situent au niveau des participants. Le commanditaire identifie ces transformations prévues chez les agents d'information: d'abord conscientiser ces agents de l'importance capitale du rôle qu'ils jouent; puis, valoriser la personne de ces agents en prenant conscience de toutes les dimensions de la tâche effectuée.

Au niveau de l'intervention de formation elle-même, la seule limite qu'entend poser le système-client à l'organisateur du Collège, c'est celle d'éviter à tout prix l'approche académique traditionnelle. Par contre le client spécifie plusieurs rôles qu'il entend voir jouer par l'intervenant:

- identifier avec précision les problèmes soumis par le commanditaire;
- élaborer un programme de formation;
- choisir des personnes-ressources;
- sélectionner les méthodes pédagogiques appropriées aux fins poursuivies.

L'offre faite par le Collège de Limoilou de pouvoir assiter le Conseil Central de Québec de la C.S.N. pour des sessions de formation constitue le facteur déterminant de cette étape, identification de la situation. Les problèmes que vivait la région de Québec quant à l'efficacité de sa structure d'information au niveau syndical et le désintéressement des agents d'information pour leur tâche sont deux facteurs qui ont facilité le départ de l'opération en termes d'explication de problèmes. Les permanents du Conseil Central sont les artisans de l'identification de cette situation.

Identification des besoins et des ressources du commanditaire.

Aucun processus strict et rigoureux n'a été appliqué pour identifier les problèmes-cibles sur lesquels le commanditaire et l'intervenant vont s'entendre pour travailler. Le représentant du Collège rencontre les permanents de la C.S.N. à trois reprises et c'est de ces rencontres qu'on identifie les problèmes auxquels on veut s'attaquer.

Ces problèmes sont d'ailleurs tous identifiés au niveau des ressources humaines. Les éléments à changer sont de l'ordre d'une conscience du rôle d'informateur dans toutes ses dimensions et la valeur de la personne en tant qu'intermédiaire et colporteur de l'information. Au niveau de la structure de l'organisation on a passé sous silence toute faille possible: on va se concentrer sur le ressourcement des personnes.

Par rapport à la situation solutionnée le commanditaire spécifie deux attentes:

- rentabilité de l'organisation en termes d'information;
- assurance d'un meilleur développement des cellules syndicales en termes de solidarité - de participation - d'implication.

Comme on ne se référait à aucune théorie de formation sur mesure en réalisant cette intervention, l'un des points majeurs omis en tentant de répondre à la demande de perfectionnement, c'est l'expression de ces besoins de perfectionnement par les agents d'information avant la session elle-même. Ce sont les permanents, le responsable du Collège et les personnes-ressources qui ont procédé à l'explicitation des besoins, aux techniques méthodologiques et au format de l'intervention. Le seul moment où les participants ont eu la chance d'exprimer leurs besoins fut le matin même de la session, avant le début. Rien de vraiment systématique n'est alors apparu.

Le commanditaire pouvait appliquer à la solution des problèmes identifiés certaines ressources fort utiles:

- la possibilité de libérer les agents d'information pour une journée complète de travail;

- la disponibilité de deux personnes-ressources spécialisées en information et qui sont pigistes au service d'information de la C.S.N.;
- l'utilisation des locaux du Conseil Central.

Comme la session de perfectionnement ne visait, en fait, qu'un seul agent d'information par unité accréditée, le groupe-cible restait à constituer. Il a donc été résolu par le Conseil Central de présenter aux deux secteurs hospitalier et gouvernemental la session de formation aux militants agents d'information: ceux-ci, s'ils le désirent, s'inscrivent à ce stage de perfectionnement.

C'est par contact personnel et oral que s'est faite la propagande de présentation de la session. C'est encore ici le Conseil Central qui a pris l'initiative de recruter les participants. Après des échanges entre divers agents d'information, des groupes de volontaires se sont constitués qui se sont inscrits à la session.

Onze représentants syndicaux du milieu hospitalier et quatre professionnels du gouvernement ont réalisé la constitution du groupe de formation.

Identification des besoins et des ressources des participants.

Les problèmes-cible qui feront l'objet de perfectionnement peuvent être reformulés si on les place dans l'optique des participants. Ces deux problèmes sont:

- absence de discernement de l'ampleur du rôle d'informateur: l'agent d'information se voit davantage comme un dépositaire statique d'information plutôt que comme une courroie de transmission, qu'un moyen de communication dans la structure d'information;
- dévalorisation des personnes dans l'exercice de ce rôle suite à la conception décrite dans le premier problème.

Les éléments à changer dans cette situation problématique au moyen de la formation sont de l'ordre de la sensibilisation à l'impact dans le milieu des éléments d'information - des habiletés techniques concernant les rôles de l'information - des théories générales de la communication - des éléments personnels de l'informateur. Comme il a été mentionné plus haut, les attentes des participants n'ont pas été colligées de façon systématique avant la session par rapport à la situation solutionnée.

La manière générale de travail commandée par le type d'intervention à réaliser, devait être, selon le désir du commanditaire, l'expérience de travail des candidats. Cette méthode a d'ailleurs été imposée aux participants. Plusieurs ressources et habiletés des participants ont été applicables, dans la session de formation, à la solution des problèmes identifiés. On peut particulièrement noter:

- la connaissance du milieu syndical;
- la motivation à une connaissance structurée des mécanismes d'information;
- l'homogénéité du rôle et des milieux de travail.

Quant à l'identification des besoins, il est à noter comme lacune importante, qu'aucune démarche formelle n'a été entreprise auprès des participants pour expliciter leurs attentes. Ce sont les permanents de la C.S.N., les personnes-ressources et le professionnel du Collège qui ont plutôt explicité, par leur expérience personnelle du milieu, les besoins des participants. De toute évidence, les similitudes de tâches ont été un facteur déterminant de grande importance pour faciliter la réalisation de cette étape du déroulement des préparatifs à la session.

Diagnostic de la situation.

Si les seuls commanditaires et personnes-ressources ont explicité la situation problématique dans ses dernières ramifications, cette situation a été endossée d'emblée par les participants comme décrivant de toute pièce ce qu'ils vivaient. Après la présentation aux participants des activités prévues à la session, tous se sont dits d'accord avec les opérations prévues.

Cette situation problématique recouvre l'ensemble de la tâche des agents d'information. Les militants, en effet, doivent donner à la base ce qu'ils reçoivent de la tête, recueillir ce qui se dit à la base, notamment la façon de partager et d'accueillir l'information transmise et les réactions à cette information; enfin, ils ont à retransmettre au sommet ce feed-back de la base. Dans tous le processus, ils sont filtres entre les parties en présence à propos du message transmis.

Ces éléments explicitent le problème cerné: les militants sont plus ou moins conscients de l'importance du rôle d'informateur quant à la fidélité de la transmission du message, à l'impact du message en termes d'actions et de réactions, à sa valeur pour la cohésion du groupe et l'unité d'esprit dans l'action commune.

Le diagnostic de la situation amène l'identification et la formulation des buts poursuivis et par l'organisation et par les participants.

Les buts de l'organisation:

- Rentabiliser la structure d'information.
- Réaliser la solidarité des unités accréditées.

Les buts des participants:

- Sensibiliser au rôle d'agent d'information.
- Stimuler l'intérêt pour le rôle d'agent d'information.
- Apprendre les mécanismes effectifs de la communication.

Ces buts sont déterminés et formulés par le commanditaire et ses associés. Les participants les jugent adaptés à leur situation concrète. Seuls d'ailleurs sont identifiés des besoins de formation pour corriger les lacunes décelées: on passe sous silence les changements organisationnels propres à assurer le support à la formation.

Les ressources dont dispose le commanditaire pour favoriser la session de formation:

- libération des participants d'une journée complète de travail;
- libération de deux personnes qui pourraient agir comme ressources durant la session;
- rémunération des personnes-ressources;
- mise en disponibilité de locaux.

Deux personnes-ressources sont donc choisies pour être les intervenants dans la session de formation. Ces personnes identifiées ont une formation, l'un de graphiste et l'autre en sciences politiques. Tous deux sont des habitués du syndicalisme avec la C.S.N. Déjà à l'emploi de cette centrale syndicale comme pigistes à l'information, ils ont été à plusieurs reprises, animateurs de stages de perfectionnement orientés sur l'information; de plus, ils ont déjà été chargés de cours en information de base à l'Université Laval.

Ces deux personnes-ressources ont donc toutes les chances de remplir de façon optimale le rôle d'animateur de la session de formation.

Le diagnostic ayant été établi par le commanditaire uniquement, il est évident que rien de ce qui a été établi en termes d'objectifs n'aura à être modifié. On ne sait donc pas non plus quelle aurait été l'orientation donnée par les participants à la session de formation s'ils avaient été impliqués dans l'opération du diagnostic de la situation.

Définition des objectifs de l'intervention.

Les changements souhaités par la session de formation se situent au niveau des ressources humaines et sont formulés en termes de:

savoir: connaître les mécanismes de communication dans une structure d'information;

savoir-faire: réaliser le rôle d'agent, de courroie vivante d'information;

savoir être: sensibiliser aux besoins du milieu en termes d'information: réception - réaction - transmission.

Aucune priorité d'action n'a été retenue au niveau d'un changement organisationnel. Au niveau des ressources humaines, on retient tout ce qui a été prévu en privilégiant des activités à partir de l'expérience vécue des participants. Les participants ne se prononcent pas, dans le processus, sur les priorités à privilégier.

Ces objectifs de l'intervention ont été établis sans utiliser une procédure particulière sinon l'analyse par les permanents de la situation qu'ils vivent chaque jour au niveau des relations avec la structure d'information. L'inconvénient majeur d'une telle procédure réside dans le fait qu'on ignore à ce stade, le degré d'implication des participants à l'intérieur d'une session qui vise des objectifs auxquels ils sont étrangers et qu'ils devront endosser sous peine de les compromettre.

Rédaction du projet.

Comme le diagnostic a été effectué par le commanditaire et qu'il n'a pas été soumis à l'examen des participants, rien de ce qui a été diagnostiqué comme problème n'a subi de changement. Pour la formation, on procède donc suivant les changements déjà prévus.

La stratégie d'intervention est identifiée au seul niveau de la formation. On décide alors de tenir une session de formation de deux jours pleins les 7 et 8 mars 1975. La session se tiendra un vendredi, les participants sont relevés de leur travail pour activités syndicales et un samedi que les participants consacrent de plein gré aux activités de perfectionnement.

Le groupe serait idéalement composé d'une quinzaine de personnes, toutes agents d'information dans une unité accréditée affiliée à la C.S.N., région de Québec. On procédera à l'étude des phénomènes de communication par des mises en situation où les participants deviennent les acteurs et les agents de leur formation.

Présentation du projet.

Tel qu'élaboré précédemment, le projet de session de perfectionnement est présenté au groupe commanditaire qui est chargé, dans l'organisation, du perfectionnement des membres.

Aucune modification n'est apportée au projet présenté. Les artisans du projet étant des gens de l'intérieur ou des habitués de la C.S.N., on avait identifié assez précisément les activités qui allaient assurer un perfectionnement en réponse aux lacunes observées. Il y a donc accord final à propos du projet tel que décrit depuis le début du présent texte.

Fixation des objectifs d'apprentissage.

L'établissement de la problématique d'apprentissage se cristalise par l'élaboration des objectifs de formation:

- développer une sensibilité au milieu;
- acquérir les habiletés techniques nécessaires à une réception - à une transmission - à une collecte de l'information;
- connaître les théories générales sous-jacentes à la structure d'information;
- sensibiliser aux dimensions personnelles essentielles à un agent d'information.

La ressource fondamentale des participants retenue pour l'atteinte des objectifs prévus, c'est leur expérience du milieu syndical dans le rôle qu'ils accomplissent déjà à l'information. Cette expérience vécue sera l'élément méthodologique déterminant au niveau des ressources.

Quant aux ressources des intervenants, leur formation donne déjà lieu de croire en leurs possibilités. De fait, il s'agit de mise à la disposition des objectifs prévus, des techniques déjà utilisées à plusieurs reprises par les intervenants dans des circonstances antécédentes similaires.

Les modalités d'évaluation n'ont pas été déterminées de façon précise. On s'est contenté de prévoir, tout au long du déroulement de la session de formation, des périodes informelles d'évaluation à chacune des étapes réalisées dans le processus de formation.

Cette évaluation continue s'effectuait par les participants sous l'animation des intervenants aux moments prévus dans la liste des activités retenues. Il n'a jamais été question d'une évaluation du ré-investissement des acquis dans une période post-formation.

Puisque les participants n'ont pas eu à se prononcer sur les objectifs établis, ceux-ci ayant été élaborés par les intervenants et le commanditaire, on a évité des confrontations et des remises en question importantes.

Pourtant, les réactions du groupe en formation démontrent que les participants ont endossé les objectifs visés dans la session. En effet, les remarques laissaient entendre que l'efficacité des activités qui se réalisaient en formation étaient de loin le modèle de ce qu'ils auraient dû normalement retrouver au niveau des instances qu'ils représentaient. La révélation qu'a été pour eux l'importance de la "personne" dans le rôle d'informateur indique le peu de valeur qu'on attachait à cette dimension avant la session de formation. Enfin, le fait que les participants aient demandé aux animateurs des instruments leur permettant de réaliser des sessions semblables dans leurs unités respectives témoigne de la prise de conscience et de l'importance de leur rôle propre et personnel dans la structure d'information.

Conception du programme d'apprentissage.

Ce sont les deux personnes-ressources (animateurs) et le responsable du Collège qui se sont donnés pour tâche l'élaboration de la programmation du contenu de formation. Les facteurs qui président au choix de cette programmation sont de plusieurs ordres. Le plus fondamental va toucher à la méthodologie qu'on veut déjà privilégier: il s'agit d'éviter l'approche scolaire pour faire appel plutôt à l'expérience des participants. On conçoit donc la session comme

une continuité du travail: ce vécu est l'occasion de l'apprentissage théorique. De plus, il a fallu tenir compte des exigences posées par le commanditaire en termes d'objectifs et, enfin, des habiletés et des ressources dont disposaient les trois personnes chargées d'animer la session.

Cette programmation, soumise à l'approbation du Conseil Central, si elle était rigoureuse au niveau du contenu, le processus de reprise s'est effectué tout au long du déroulement de la session de telle sorte qu'elle a été appliquée avec souplesse, suivant le rythme et les besoins des participants. Ce rythme prévu n'a d'ailleurs pas été changé par le groupe qui le trouvait approprié à ses besoins. Le contenu de cette programmation s'établit comme suit, en deux volets:

Volet I: Rôle de l'émetteur: 1ère journée

- l'émetteur
- le message
- le récepteur
- l'individu comme informateur
- les opérations de mise en situation.

Volet II: Sociodrame: 2ième journée

- reconstitution de tous les rôles de la structure d'information d'un syndicat à l'occasion d'une grève.

Les trois personnes chargées de mener l'opération de perfectionnement sont responsables à la fois du choix et de la réalisation des méthodes, des techniques et des activités d'apprentissage, après avoir été liées de près à l'élaboration et l'opérationnalisation des objectifs.

C'est en termes d'expériences passées et vécues par les participants que s'effectue le choix de la méthode qui va présider aux activités d'apprentissage. Et ici ce principe devient une structure de participation qui va nettement orienter et forcer (soit positivement-soit négativement) les agents d'information en perfectionnement à s'impliquer dans leur processus d'apprentissage. Ce choix de la méthode a été fait avant la session de formation et imposé aux participants.

Les activités se répartissent comme suit:

1ère journée: matinée

1. Déconditionnement: jeux de mise en train, d'implication immédiate dans le groupe et l'action de la session.

   Deux activités: une personne est au centre d'un cercle et tente d'en sortir;

   jeu d'expressions faciales effectué par un acteur devant les autres (faire rire...).

2. L'émetteur

   Dans le but de montrer que chacun est émetteur et que le message véhiculé porte la "teinte" de l'émetteur, on place une personne au centre du groupe, chacun tente d'identifier cette personne à partir de ses apparences.

3. Le message

   Pour vérifier la fidélité au message, on pose une question d'actualité: le coût de la vie. Après un tour de table où chacun dit ce qu'il en pense, les participants rédigent chacun un rapport écrit qui donne l'idée de ce qui a été émis par le groupe comme opinion.

   On reprend la lecture et l'analyse des rapports individuels.

1ère journée: après-midi

4. Retour d'évaluation sur les exercices de la matinée.

5. Le message

   Reprise d'une façon différente du deuxième exercice de la matinée. Cette fois, la personne sélectionnée est étrangère au groupe qui ne la voit pas d'ailleurs. Cette personne parle de tout ce qu'il lui semble bon et on tente d'identifier cette personne suite à son discours.

6. Mise en place du sociodrame pour le lendemain.

Titre du sociodrame: Le Front Commun en 1976

Personnes impliquées:
- les deux centrales C.S.N./F.T.Q. représentées chacune par leur président et leur attaché de presses (4 rôles)
- un président d'unité syndicale pour la C.S.N. et la F.T.Q. (2 rôles)
- quatre syndiqués de la F.T.Q. (4 rôles)
- cinq syndiqués de la C.S.N. (5 rôles)
- les deux animateurs incarnaient chacun un Ministre, de la Justice et du Travail.

Organisation matérielle:
- deux locaux de grèves (dans des unités syndicales)
- deux locaux des deux centrales (aux locaux de la C.S.N.)
- un local des ministres (au Cegep).

Répartition des rôles: chacun a un rôle dans l'organigramme proposé.

2ième journée: le sociodrame

1. Dès le début de la journée, chacun se rend à son local et la situation est déclenchée.

Situation proposée:

Un coup de téléphone du ministre du travail dès le début de la matinée prévient les deux chefs des centrales: "Vous avez jusqu'à midi pour régler le conflit. A midi, le Parlement se réunit et la police entre en jeu".

L'opération:

- Analyse de la situation
- Consultation de la base
- Stratégie d'action
- Prise de décision

Présentation du programme

La présentation du programme est implicitement faite au commanditaire par l'intermédiaire des personnes-ressources déjà en charge du perfectionnement au sein de la C.S.N. Aux participants, ce programme n'est pas présenté avant le début de la session. Aucune modification n'a donc été apportée au programme original déjà élaboré.

Activité d'évaluation

Des moments d'activité d'évaluation ont été prévus tout au long du déroulement des activités de la session de formation. Ces moments sont bien identifiés:

1. Après chacune des quatre activités de la première journée, il y a eu moment d'arrêt pour confronter la théorie acquise et les pratiques effectuées en groupe avec les pratiques courantes dans l'information au niveau de chacune des unités accréditées.

2. Les deux repas de chacune des journées ont été l'occasion d'un nouvel arrêt de groupe sur l'ensemble des activités des deux demi-journées.

3. Enfin, à la suite de chacune des deux journées, une évaluation était tenue, sur la pertinence de la première journée puis sur l'ensemble des activités de la session à la fin de la deuxième journée.

Ces périodes d'évaluation étaient toutes tenues de façon plus ou moins formelle: de fait, aucune méthode ou technique particulière n'a été retenue pour réaliser cette évaluation. Chacun établissait des relations perçues entre le vécu quotidien et l'apprentissage effectué ou encore faisait l'observation critique des activités de la session.

Chacun des moments consacrés à l'évaluation lors de la planification de la session a été effectivement utilisé à cette évaluation. Cette évaluation se résume globalement à ces observations:

- en termes de résultat tangible, c'est l'effet de stimulation qu'a eu la session de formation sur la structure d'animation qui est le plus remarquable: les participants ont vu et expérimenté l'importance et les effets d'une information efficace en la rendant vivante par opposition à une information de simple contenu, style "boîte aux lettres";
- l'information vue et vécue dans cette optique pendant la session de formation a eu pour effet important de valoriser les personnes à l'intérieur de leur rôle d'informateur et de la sorte susciter chez eux l'implication la plus totale possible dans ce rôle. On a été sensibilisé, entre autre, à la nécessité de recueillir le feedback du groupe des syndiqués suite à une distribution d'information. A cette même occasion, il a été possible d'identifier un problème d'organisation: en effet, il n'y a, au niveau du Conseil Central, aucune structure d'accueil des réactions venant de la base et colportées par les informateurs à une instance supérieure. La tête ne reçoit pas et ne collige pas les données qui viennent d'en bas;
- l'efficacité des activités qui se déroulaient en formation étaient de loin le modèle de ce qu'ils auraient dû normalement retrouver au niveau des instances qu'ils représentent;
- les participants demandent aux animateurs des instruments susceptibles de réaliser dans leur milieu des activités de sensibilisation à l'importance de l'information;
- ils ont l'impression de vivre une activité qui sort de la quotidienneté: étonnement de la plupart... certains n'avaient jamais écrit de textes de rapport ou d'information;
- au plan de l'acquisition de connaissances, on témoigne d'une satisfaction remarquable;
- on note fortement l'apprentissage du rôle personnel du préposé à l'information;

- enfin, les participants ont été étonnés de leur rendement: leur implication spontanée - leur rôle personnel dans le sociodrame - leur facilité à établir des relations entre les mises en situation et les pratiques journalières traditionnelles.

C'est la méthode adoptée qui a favorisé l'évaluation informelle mais continue, tout au long du déroulement de la session. En effet, comme on voulait constamment partir de l'expérience des participants, l'occasion d'un exercice était tout indiquée pour pointer ce que la réalité véhiculait comme valeur en rapport aux faits vécus en laboratoire.

Il est évident que la disponibilité d'instruments et la planification d'une évaluation systématique sont deux absences qui deviennent des obstacles à une évaluation plus structurée.

Ce sont les animateurs de la session qui procédaient à l'exercice de l'évaluation suite aux activités.

Evaluation de l'intervention.

Tout au long de la description de l'intervention, apparaissent une quantité d'observations évaluatives. La reprise d'une évaluation de l'intervention, dans ce cas, n'a de valeur qu'en autant qu'elle apporte une synthèse des éléments déjà explicités.

Il est aussi à remarquer qu'aucune prévision d'évaluation systématique n'avait été faite pour une opération du genre. Si l'on parvient à schématiser l'évaluation de la session, ce n'est que globalement et par rencontres personnelles plutôt que par un instrument sophistiqué.

Trois points de vue seront touchés dans l'évaluation de l'intervention: celui des intervenants - celui du commanditaire - celui des participants.

Les intervenants.

Depuis une année déjà, les deux personnes qui ont été les animateurs de la session, ne sont plus à l'emploi de la C.S.N. Il est donc impensable d'aller chercher chez eux l'évaluation d'une intervention oubliée depuis longtemps et substituée par un travail différent.

Quant au professionnel du Collège qui a également agi comme personne-ressource pendant la session de formation, ce style d'intervention en est un qui mériterait une valorisation et une multiplication par le Collège auprès des organismes du milieu. La qualité et les résultats positifs de l'intervention sont de nature à amener le Collège à poursuivre le même service. D'ailleurs, depuis cette première session de perfectionnement, six autres semblables ont été organisées pour le même organisme.

Les problèmes de financements demeurent de taille à chacune des interventions. Au niveau de l'attribution des budgets à la D.G.E.A., il y aurait lieu de prévoir l'octroi de subventions pour un tel type d'intervention, même si elle se situe en dehors de tout recyclage professionnel pondérable et rémunérateur.

L'organisation: le commanditaire.

Si l'on peut aisément vérifier la logique des projets idéologiques qui originent de la C.S.N., région de Québec, il n'en va pas tout aussi facilement, des projets à courts termes, comme celui dont il a été question dans le présent texte.

Bien sûr, la continuité semble assurée parce qu'on a commandé d'autres sessions semblables à cette première, mais il est loin d'être clair, au niveau de l'organisation, que ces sessions sont commandées pour répondre à des besoins exactement identifiés chez les membres.

Toutes ces observations pour dire qu'en somme, l'organisation s'est contentée de noter la satisfaction des participants pour tabler sur une reprise de la session, sans pousser plus avant l'évaluation pour vérifier la rentabilité en terme de structure d'information, de la session de formation.

Les participants

A la fois le Collège et le commanditaire, se sont formellement opposés à ce qu'un questionnaire en règle soit distribué aux participants en vue d'une évaluation de la session de formation. Reprendre, pour fin d'étude uniquement, une opération d'évaluation systématique de la session ne semble pas un mobile suffisant pour justifier la motivation des participants à donner une réponse au questionnaire d'enquête. D'autant plus que rien de tel n'avait été prévu et que quinze mois se sont déjà écoulés depuis l'intervention décrite. A leurs yeux, c'est donner une importance démesurée à l'évaluation d'une session de vingt heures.

Le déroulement des opérations de formation étant d'ailleurs confronté continuellement avec les événements vécus dans le quotidien des participants, revenir identifier les apprentissages théoriques apparaît pour le moins farfelu et inutile, d'autant plus que tel n'était pas l'objectif.

Après avoir pris connaissance de la partie du texte qui précède l'évaluation de l'intervention, commanditaire et service du Collège ont admis que les véritables éléments d'évaluation formulés par les participants s'y trouvaient déjà contenus.

Une évaluation qui se ferait dans les circonstances actuelles de revendications syndicales en vue du renouvellement de la convention collective, aurait la chance d'être perçue bien plus comme une vérification sinon une inquisition plutôt que comme un contrôle pur et simple d'une démarche en vue de l'avancement de la recherche.

Toutes ces restrictions posées, les personnes consultées ont toutefois accepté de livrer leurs propres observations quant aux effets, chez les participants, de la session de formation. Pour eux, c'est particulièrement en termes de déblocage des personnes que peut s'évaluer le résultat tangible de l'opération. En effet, c'est bien davantage sur la personne, son rôle et sa valeur, qu'ont été orientées les activités de la session. En somme, c'est une formation de militant et non une formation technique qui était avant tout visée.

Ces changements d'attitude et de comportement qu'on visait, ont été notamment observés dans la dissociation qu'ont fait les participants entre ce qu'eux en tant qu'informateurs pensaient des informations véhiculées et ce qu'en pensaient ceux à qui ils les véhiculaient: on a donc observé une relativisation de leurs jugements. L'action réalisée en formation a d'ailleurs débordé le rôle strict des informateurs: ils ont appris à lire les réactions aux informations, par exemple, et à manier l'information, au sens où ils peuvent l'adapter au groupe spécifique auquel ils s'adressent.

Enfin, ils ont noté beaucoup de satisfaction de la part de ceux qui ont pris part aux activités de perfectionnement. Cette satisfaction s'est même fait sentir au niveau de l'unité syndicale à laquelle ils appartenaient, ce qui a eu un effet d'entraînement important dans la commande et la réussite d'autres sessions semblables.

notre réf.

C.804

M O N O G R A P H I E

REALISEE DANS LE CADRE DE L'OPERATION
DE
RECHERCHE-ACTION EN FORMATION SUR MESURE (R.A.I., 1976)

ANALYSE D'UNE OPERATION DE FORMATION SUR MESURE

(Perfectionnement des personnels de secrétariat administratif et technique d'organismes d'enseignement)

Par:

Réal Richard
et
Denis Turbis

CÉGEP Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 — Tél. 381-8891

AVERTISSEMENT

Ce texte, produit au cours de l'opération R.A.I. (recherche, action, information en formation sur mesure), se veut l'illustration d'une démarche de précision et d'opérationnalisation du concept de formation sur mesure telle que vécue à l'intérieur d'une expérience concrète.

Les textes produits dans le cadre de R.A.I. ne sont pas le résultat d'une expérimentation systématique du processus de formation sur mesure proposé par le rapport'77.

Ils ne constituent pas un échantillon représentatif de ce qui se fait en formation sur mesure dans l'ensemble des services d'éducation des adultes des cégeps.

Ils ne sont pas non plus un recueil de modèles ou de recettes à appliquer pour faire de la formation sur mesure.

Ce texte a été écrit à l'aide d'une "Grille de description" qui était en quelque sorte une proposition de processus opérationnel de la formation sur mesure. La forme définitive de cette définition opérationnelle constitue la première partie du second rapport de recherche sur la formation sur mesure. La deuxième partie de ce rapport traite des implications organisationnelles et administratives de cette définition. Nous invitons le lecteur à lire le présent texte à la lumière et en liaison avec le second rapport de recherche sur la formation sur mesure.

L'équipe de recherche

4.8 - CONDITIONS CONTRAIGNANTES:

- Il faut ré-investir dans une information plus précise, plus personnelle et se mettre en situation de répondre aux questions.

- Cela exige du temps et des déplacements.

- La situation problématique n'est pas suffisamment précise au point qu'on se demande si le SGPOE n'est pas entrain de créer un besoin.

4.6 - Au terme de cette étape, nous faisons le constat d'un succès très mitigé des étapes précédentes, parce que les participants ne savaient pas trop dans quel processus ils s'engageaient et l'implication qu'on réquérait d'eux; parce que les directeurs de personnel avaient voulu une très grande liberté d'expression de n'importe lequel besoin; parce que le S.E.A. ne s'était encore officiellement impliqué qu'auprès du SGPOE et des directeurs de personnel mais n'était pas identifié comme intervenant auprès des clients. C'est pour clarifier ces zones grises qu'une action directe du S.E.A. auprès des personnes pouvant souhaiter du perfectionnement est envisagée, discutée et décidée.

4.7 - CONDITIONS FACILITANTES:

- Le SGPOE a valorisé tout le travail fait jusqu'à date.
- Le S.E.A. et les directeurs de personnel analysent la situation et apportent les correctifs.
- Grâce à une plus grande disponibilité (grève des prêts-bourses) le S.E.A. investit beaucoup de temps.

PROJET DE PERFECTIONNEMENT

PSAT 101-74	Français écrit
PSAT 102-74	Français commercial
PSAT 103-74	Méthodes de classement
PSAT 104-74	Relations humaines
PSAT 105-74	Initiation à l'informatique
PSAT 106-74	Anglais
PSAT 107-74	Comptabilité, tenue de livre, budget, gestion financière
PSAT 108-74	Relations publiques (accueil des visiteurs, protocole du téléphones
PSAT 109-74	Sténographie
PSAT 110-74	Initiation à l'audio-visuel
PSAT 111-74	Tenue de bureau
PSAT 112-74	Initiation à la bibliotechnique
PSAT 113-74	Comment monter des tableaux statistiques

****

HAUTERIVE, 29 novembre 1974

mêmes les besoins pouvant être satisfaits à l'intérieur du travail quotidien (v.g. administration d'une convention collective) et ont référé certains cas particuliers au S.E.A. (ex. C.E.C. en finance)

4.3 - Pour des raisons de besoins de l'employé et de l'employeur, treize (13) types de perfectionnement sont retenus. (cf. liste page suivante).

4.4 - Autre point de décision: le fait que les répondants au questionnaire forment trois (3) groupes géographiquement isolables. Le comité PSAT envisage de créer trois (3) centres indépendants soit:
Secteur I - Secteur II - Secteur III-IV

4.5 - La carence d'information étant maintenant claire pour tous, l'implication directe du S.E.A. est jugée essentielle et des rencontres sont prévues dans chaque secteur et parfois dans plusieurs institutions du même secteur.

4º étape - DIAGNOSTIC DE LA SITUATION

4.1 - La situation problématique a été exprimée par les personnes qui ont répondu au questionnaire (65% des clients possibles). En bref, les participants disent très globalement que leur situation actuelle sera améliorée si on répond à des carences de connaissances, et/ou d'habiletés et/ou d'attitudes facilitantes, grâce à des activités d'apprentissage. Le grand nombre d'activités envisagées (29 types) constitue une limite bien plus qu'une ouverture à apporter quelques correctifs simples. Le temps requis pour atteindre une situation souhaitée nous apparût très très long. Enfin, les gestes spécifiques à poser pour améliorer la situation problématique nous semblent très très nombreux et très très variés au point de nous faire demeurer dans une brumeuse incertitude.

4.2 - Devant cet hyper-choix des sujets proposés et le manque de réalisme de certaines demandes (ex. bibliothéconomie) la variété des objectifs des participants (personnels, organisationnels, professionnels) le S.E.A. et les directeurs de personnel ont dû procéder à l'établissement de p[illegible]ités. C'est pourquoi, ils ont e[illegible]iné tous les types de besoins en commençant par les derniers. Les directeurs de personnel ont retenu pour eux-

Le manque d'information auprès des directeurs d'écoles, directeurs de services et même des directeurs généraux. Ce qui a amèné certaines réticences.

une espèce de confiance aveugle et la demande pressante des directeurs de personnel ont permis d'obtenir des réponses à 65% des questionnaires expédiés.

3.5 - CONDITIONS FACILITANTES

- Le partage des responsabilités entre le S.E.A. et les directeurs de personnel.

- L'action directe des directeurs de personnel (en autorité) information, expédition et cueillette.

- Le temps consacré par le S.E.A. pour cette clientèle.

- L'attitude de confiance réciproque chez les intervenants.

3.6 - CONDITIONS CONTRAIGNANTES

- L'information auprès du client n'a pas été assez complète (écrite seulement) assez personnalisée (pas d'échange individuel ou de groupe) et assez encadrée (absence du S.E.A.)

- Absence d'éléments permettant au participant d'être ressource impliquée dans l'expression de ses propres besoins.

SOMMAIRE DE L'EXPRESSION DES BESOINS (suite)

	Besoins manifestés	Nombre de demandes
21.	Administration des conventions collectives	1
22.	Rapports entre les services administratifs	1
23.	Administration d'un Secrétariat	1
24.	Structure de l'entreprise	1
25.	Méthode rapide pour écriture cursive	1
26.	Visite (autres milieux de travail)	1
27.	Ornithologie	1
28.	Mammalogie	1
29.	C.E.C. Finance (en cours)	1

HAUTERIVE, 31 octobre 1974

COMMISSIONS SCOLAIRES ET CEGEP

PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL DE SECRETARIAT ET DU PERSONNEL DE SOUTIEN ADMINISTRATIF ET TECHNIQUE

SOMMAIRE DE L'EXPRESSION DES BESOINS

	Besoins manifestés	Nombre de demandes
1.	Français écrit	
	- les accords, structure de la phrase, disposition de textes	38
	- français commercial	9
2.	Méthodes de classement	27
3.	Relations humaines	18
4.	Initiation à l'informatique	18
5.	Anglais	15
6.	Comptabilité - tenue de livres (budget, gestion financière)	12
7.	Relations publiques - accueil des visiteurs - téléphone	11
8.	Sténographie	10
9.	Initiation à l'audio-visuel	7
10.	Tenue de bureau (nouvelles techniques)	5
11.	Initiation à la bibliotechnique	5
12.	Processus administratifs	4
13.	Animation de groupe	4
14.	Dactylographie .	3
15	Techniques d'achat	2
16.	Statistiques	2
17.	Gestion du personnel	3
18.	Premiers soins	1
19.	Entraînement à l'utilisation d'appareils mécanographiques	1
20.	Tenue d'inventaire	1

3° étape - IDENTIFICATION DES BESOINS ET DES RESSOURCES DES PARTICIPANTS

3.1 - Les commanditaires et le S.E.A.avaient déjà planifié une approche, organisé une recherche de besoins, rédigé un questionnaire d'enquête, listé tous les clients potentiels.

3.2 - Les commanditaires ont pris la responsabilité d'informer les clients, de distribuer le questionnaire d'enquête, d'en assurer le retour pour une date précise, de le remettre au S.E.A. pour compilation et analyse.

3.3 - Ces opérations terminées, les commanditaires et le S.E.A. ont pris connaissance ensemble de vingt-neuf (29) types de besoins issus de l'enquête (cf. sommaire de l'expression des besoins page suivante.)

3.4 - L'enquête n'a toutefois pas identifié les participants comme ressources très claires et engagées. Nous avons appris par la suite qu'ils n'étaient pas certains que l'opération aurait des suites, parce que le questionnaire ne leur est pas apparu comme impliquant ni pour eux, ni pour les directeurs de personnel, ni pour le SGPOE. Toutefois,

- Incertitude quant aux possibilités de réponse des clients (quantité et signification).

- Perception du S.E.A. que ce perfectionnement était imposé d'en haut à des gens d'en bas qui n'en éprouvaient pas nécessairement un besoin identifiable.

permettre une plus grande expression des besoins professionnels mais aussi personnels de chaque client.

2.4 - A cette étape, le commanditaire n'a pas pu exprimer de quelque façon que ce soit ses besoins propres. Non plus, nous n'avons pensé à identifier ses ressources. Tout au plus, le S.E.A. a-t-il obtenu l'implication du commanditaire pour connaître les besoins des clients. La seule ressource identifiée a été d'ordre financier quand le SGPOE nous a assuré le paiement des activités qui seraient organisées.

2.5 - CONDITIONS FACILITANTES

- Confiance du S.E.A. dans la participation des directeurs de personnel.
- Implication financière du SGPOE.
- Assurance de la collaboration des directeurs de chaque école (via les directeurs de personnel).
- Confirmation de la volonté de faire quelque chose ensemble dans un partage de responsabilités.

2.6 - CONDITIONS CONTRAIGNANTES

- Imprécision des besoins des commanditaires (directeurs personnel, directeurs d'école, directeurs de services.

2° étape - IDENTIFICATION DES BESOINS ET DES RESSOURCES DU COMMANDITAIRE

2.1 - Ayant assumé la responsabilité du leadership de l'opération, le S.E.A. s'est refusé à être identifié comme intervenant auprès du système client. Le directeur du personnel de chaque organisme a accepté d'agir auprès de ses employés pour identifier les besoins (désiderata, carences, objectifs, goût de se perfectionner) des secrétaires, agents d'administration et techniciens de son organisme.

2.2 - Le processus mis de l'avant a pris la forme d'un questionnaire enquêtant sur les connaissances, habiletés et attitudes souhaitées par les clients. Le commanditaire a voulu laisser une très grande liberté d'expression mais a agi avec une certaine autorité pour obtenir des réponses, réservant pour un temps ultérieur le tamisage des besoins exprimés selon des critères de besoins de l'organisme.

2.3 - Même si le SGPOE avait donné aux organismes des objectifs de perfectionnement (augmentation de compétences, développement optimal des capacités); le S.E.A. et les directeurs de personnel n'ont pas pris une conscience aigüe des objectifs spécifiques du SGPOE, encore là pour

- Une certaine connaissance du processus de FM.

1.9 - CONDITIONS CONTRAIGNANTES

- Le manque d'implication de la 5^{0} C.S.

- La nouveauté d'une telle intervention.

- La réticence des directeurs de personnel face à des programmes pré-établis.

raient à cerner de façon plus précise les attentes de leur personnel et nous permettaient de vérifier les quelques données que nous possédions, mais nous devions assumer le leadership. L'accord enthousiaste des directeurs de personnel, était la seule réalité nous incitant à tenter un essai d'identifier davantage la situation, avec la limite d'arriver à un constat d'échec. "Si ça marche, bravo!, si ça ne marche pas, on ne sera pas pires amis "

1.7 - Quant aux intervenants susceptibles d'alimenter un système-ressource, ils existaient à l'état potentiel seulement. A la fin de cette étape, quatre (4) directeurs de personnel sur cinq (5), et deux (2) gestionnaires du S.E.A., voilà la troupe du PSAT.

1.8 - <u>CONDITIONS FACILITANTES</u>

- Confiance dans le SGPOE parce qu'il tient les cordons de la bourse

- Réponse enthousiaste des directeurs de personnel à l'appel du S.E.A.

- Expérience antérieure du S.E.A. auprès d'éléments de la clientèle visée.

- Relations humaines faciles entre les six (6) personnes parce que se connaissant à l'avance.

1.4 - Les détenteurs d'un pouvoir d'action, nous les voyons comme le SGPOE avec ses $250,000; les directeurs de personnel avec le constat des carences; les patrons immédiats avec le vécu quotidien; le S.E.A. avec des ressources connues et des uns et des autres.

1.5 - Selon un système-client, on peut pas affirmer que des situations problématiques extrêmes, nécessitaient dans les plus brefs délais des transformations majeures sans lesquelles un travail acceptable n'ait pu s'effectuer. Par contre, une plus grande rentabilité, une efficacité accrue, un désir exprimé d'entrer dans la ronde du perfectionnement, une volonté d'améliorer les relations humaines constituent, selon nous, le tissu des transformations inconsciemment souhaitées. Toutefois, dans l'expression des attentes (connaissances, habiletés, attitudes,) nous avons collectionné toute une gamme allant d'une certaine précision au vague le moins indicatif. Et cela, autant de la part des répondants que de la part des directeurs de personnel.

1.6 - Lorsque le S.E.A. a rassemblé les directeurs de personnel, il a été clair pour nous qu'il existait un certain besoin. La vague de ce besoin a longtemps constitué une limite. En effet, les directeurs de personnel nous aide-

1° étape - IDENTIFICATION DE LA SITUATION

1.1 - Bien que le Campus Manicouagan ait déjà organisé deux séries d'activités pour le perfectionnement des secrétaires (une à caractère de relations humaines, l'autre portant sur la langue); c'est une lettre du SGPOE (12 juin 1974) qui a constitué, par voie d'assignation, une demande d'organisation d'activités de perfectionnement. Jusque là le S.E.A. avait identifié des besoins, des ressources avaient été envisagées, mais le manque de disponibilités financières constituait un handicap pour procéder.

1.2 - L'action du SGPOE a permis de sensibiliser les directeurs de personnel, les directeurs généraux des C.S. et du CEGEP à la ressource que représentait le S.E.A.

1.3 - Les personnes identifiées par le SGPOE comme vivant le problème du perfectionnement, n'avaient pas toutes à notre avis, pris conscience de leur situation jugée problématique. D'autre part, certains individus demandaient des cours de perfectionnement et le S.E.A. voulait continuer de répondre à ce besoin.

COLLÈGE RÉGIONAL DE LA CÔTE-NORD
CAMPUS MANICOUAGAN

UN MOT D'INTRODUCTION

Une demande du groupe de recherche en Formation sur mesure a forcé à revivre l'expérience vécue en 1974-75 en PERFECTIONNEMENT DES PERSONNELS DE SECRETARIAT, ADMINISTRATIF ET TECHNIQUE des organismes d'enseignement de notre région. Nous l'avons baptisé PSAT.

La grille d'analyse proposée contient 14 étapes. Nous les avons consciencieusement parcourues. Inutile de préciser que l'occasion était privilégiée de faire un examen de consciense et de découvrir beaucoup de "péchés" surtout d'omission. Peut-être que cet instrument nous a obligé à avoir une conscience trop délicate sinon étroite...

C'est pourquoi nous proposons en conclusion une démarche moins morcelée et surtout plus fonctionnelle.

Réal Richard
Responsable de la Formation professionnelle

Denis Turbis
Directeur de l'Education Des-Adultes

537, BOULEVARD BLANCHE, HAUTERIVE, QUÉ. G5C 2B2 TÉL:(418) 589-5707

CAMPUS MANICOUAGAN
(Cegep régional de la Côte-Nord)
SERVICE DE L'EDUCATION DES ADULTES

ANALYSE D'UNE OPERATION DE FORMATION SUR MESURE

(Perfectionnement des personnels de secrétariat administratif et technique d'organismes d'enseignement)

DOCUMENT DE TRAVAIL

537, Boulevard Blanche
HAUTERIVE, Québec
TEL. (418) 589-5707

AVRIL 1976

5^{o} étape - DIFINITION DES OBJECTIFS DE L'INTERVENTION

5.1 - La situation problématique a été perçue, mais de façon bien imparfaite selon nous. Les quatre (4) premières étapes ont été opérées à travers des tâtonnements. Si bien que l'analyse des besoins n'a réussi qu'à faire émerger des sujets sur lesquels d'éventuels participants disaient avoir un peu de goût de se perfectionner un tant soit peu.

5.2 - Les changements souhaités n'ont pas clairement été identifiés, formulés. Tout au plus, a-t-on tablé sur le fait qu'un meilleur savoir, savoir faire et savoir-être amènerait de soi certains changements. Nous devons, par respect de la vérité, ajouter que les participants, les directeurs de personnel et le S.E.A. ont eu confiance que tout effort des intervenants devait provoquer ces changements surtout au niveau des participants et peut-être au niveau de la structure, mais par surcroît. (v.g. meilleure utilisation de l'équipement, meilleur contact avec les patrons, meilleure communication entre organismes d'un même secteur).

5.3 - Déjà, le groupe initial a pris conscience que des conditions seraient probablement facilitantes (par ex: ressources humaines) et que d'autres conditions seraient contraignantes. Des limites apparaissaient déjà à l'horizon. (fabrications des groupes - horaire-disponibilité- etc...)

5.4 - C'est pourquoi les directeurs de personnel et le S.E.A. ont établi des priorités de formation. Treize (13) domaines ont été retenus. A l'analyse, nous constatons que rien ne touchait directement des changements structurels et cela se vérifie par le fait que personne ne désirait changer, modifier les structures existantes ou en implanter des nouvelles. Toutefois les changements souhaités l'ont été au niveau de la formation du personnel.

a) Par des savoirs:

Français écrit (101)
Initiation à l'informatique (105)
Anglais (106)
Initiation à Bibliotechnique (112)

b) Par des savoir-faire:

Méthodes de classement (103)
Compt. tenue de livres (107)
Sténographie (109)
Initiation audio-visuel (110)
Tenue de bureau (111)
tableaux statistiques (113)

c) Par des savoir-être:

Relations humaines (104)
Relations publiques (108)

5.5 - Le S.E.A. a joué un rôle prédominant à cette étape, cherchant à faire dire leurs objectifs aux directeurs de personnel. Les réunions d'information ont permis de vérifier quelques objectifs globaux de formation, mais surtout d'assurer un certain marketing des activités retenues. La présence du directeur de personnel de chaque organisme a permis au responsable du S.E.A. de mettre en parrallèle les objectifs de l'un et des autres.

5.6 - CONDITIONS FACILITANTES:

- Un bon matériel permettait déjà de questionner les objectifs du commanditaire.

- La réaction favorable du SGPOE donnait confiance à chacun.

- Les propositions d'action du S.E.A. ne rencontraient aucune obstruction systématique.

- Tous avaient hâte qu'on passe à l'action

5.7 - CONDITIONS CONTRAIGNANTES:

- 150 personnes disséminées de Tadoussac à Baie-Comeau.

- Le voyage en blanc à Bergeronnes.

- Le S.E.A. fait sa première apparition officielle auprès du client.

6^{0} étape - REDACTION DU PROJET

6.1 - Ayant en mémoire les objectifs globaux d'un projet de changement par la formation, le S.E.A. s'est vu confier la tâche de rédiger treize (13) syllabus pour les domaines retenus comme priorités. Il était clair pour tous que cette rédaction constituait une approche théorique qu'il fallait soumettre aux intéressés pour approbation, soustraction, addition et modifications appropriées.

6.2 - Chaque sujet a été traité à partir d'un Etat de la question, d'objectifs spécifiques d'apprentissage, de contenus, de méthodes et de durée.

6.3 - Pour réaliser ces syllabus, nous avons fait appel à des spécialistes de chaque domaine, ce qui a permis d'en motiver plusieurs pour prendre en main l'animation des rencontres d'apprentissage.

6.4 - CONDITIONS FACILITANTES:

- Même théorique dans sa conception, chaque syllabus a été rédigé par le S.E.A. avec la certitude de poser un geste bien concret.

- La collaboration des spécialistes.

- Le S.E.A. avait déjà développé certaines habiletés à construire des plans de cours.

6.5 - CONDITIONS CONTRAIGNANTES:

- Le fait que jusque là le projet était théorique.

- Les sujets étaient vastes (des titres seulement) et les besoins spécifiques mal identifiés.

- Le temps nécessaire pour se documenter sur des sujets aussi divers était très court.

- Le grand nombre de personnes ressources à engager, à " briefer" , à faire produire à l'intérieur d'un échancier "pressé".

7^{o} étape - PRESENTATION DU PROJET

7.1 - Le projet théorique (13 syllabus) a tout d'abord été présenté aux directeurs de personnel pour approbation. Une feuille de pré-inscription a également été rédigée et approuvée.

7.2 - Ce matériel a été distribué, commenté lors de rencontre d'animation auprès du personnel d'une seule commission scolaire. Quant aux autres organismes, ils ont reçu le projet et le formulaire avec une lettre de présentation par l'intermédiaire de leur directeur de personnel.

7.3 - La formule de pré-inscription avait été prévue de sorte que le candidat pouvait apporter les modifications souhaitées au syllabus proposé.

7.4 - Au retour des pré-inscriptions on a constaté que onze (11) domaines sur treize (13) avaient été conservés; mais aucune modification n'était effectuée au syllabus proposé.

7.5 - Dans une réunion conjointe, le S.E.A. et les directeurs du personnel prennent connaissance du résultat des pré-inscription. Un calendrier d'opération

est alors fabriqué. Des modalités de prestation sont étudiées. Des personnes ressources ont été sélectionnées et enfin, le lieu des activités est arrêté.

7.6 - Une semaine d'intervalle a été nécessaire pour permettre au S.E.A. de regrouper les candidats selon les critères de disponibilité fixés par les directeurs de personnel. Une fois les groupes formés, un projet d'horaire a été rédigé, tenant compte des incompatibilités d'éléments de groupe différents (par exemple, une personne inscrite à trois (3) activités et des critères de disponibilités sept (7) journées au maximum pour chaque participant; 1 journée par semaine pour chaque groupe; l'après-midi était privilégié; exclure le lundi a.m. et le vendredi p.m.

7.7 - Une inscription définitive permettait aux candidats de "manager" les contraintes de groupes et d'horaire, en plus de modifier si nécessaire la préinscription initiale.

7.8 - Enfin, le S.E.A. agissait comme agent direct auprès de chaque client. Il faut noter que le projet théorique passait à la pratique dans ses objectifs, son contenu, sa méthodologie, sa du-

rée. Seuls des modalités de groupe et d'horaire ont constitué des éléments nouveaux au projet initial.

7.9 - CONDITIONS FACILITANTES:

- Très grande disponibilité du S.E.A. (à cause de la grève des prêts-bourses, c'était la seule activité du S.E.A.).

- Les rencontres ainsi devenaient plus faciles avec les directeurs de personnel.

- La communication verbale et écrite entre les patrons et les employés a été rapide.

7.10 - CONDITIONS CONTRAIGNANTES:

- La lourdeur du mécanisme utilisé: approbation par les directeurs, animation auprès des candidats, pré-inscription, compilation, formation des groupes, répartition d'un horaire, inscription définitive, modification etc...

- Trop grande volonté d'impliquer les autres, de plaire à tout le monde.

- Manque de leadership du S.E.A.

- Des délais nombreux comblés heureusement par une très grande disponibilité du S.E.A. (grève des étudiants).

- Un gros gros travail de secrétariat.

8° étape - FIXATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

8.1 - La problématique des besoins d'apprentissage se lisait sous trois (3) formes distinctes:

a) D'une part des clients voulaient être capables de poser de meilleurs gestes à l'intérieur de leur travail par l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés nouvelles ou non.

b) D'autre part, des clients voulaient au terme d'une première rencontre pouvoir identifier quels savoirs leur étaient nécessaires pour accomplir un meilleur travail.

c) Enfin, d'autres clients voulaient se donner de nouvelles attitudes en vue d'une plus grande facilité pour communiquer avec les personnes qu'elles rencontraient à l'intérieur de leur travail.

Ces trois (3) catégories de clients nous ont amené à élaborer différents objectifs d'apprentissage.

8.2 - En prenant pour acquis que nous nous situons au terme des activités réclamées, nous constatons qu'il s'agit d'objectifs de formation. Les partici-

pants se veulent ressources dès la première rencontre. Les intervenants (S.E.A. et directeurs de personnel) s'en remettent aux personnes ressources (animateurs d'activités). Il va sans dire que l'expérience d'une première année est entrevue comme ressource de ré-ajustement pour la suite.

a) Des activités pratiques:

Français écrit
(savoir et savoir-faire)

Informatique
(savoir)

Méthodes de classement
(savoir et savoir-faire)

Audio-visuel
(savoir et savoir-faire)

Tableaux statistiques
(savoir et savoir-faire)

b) Des activités de diagnostic:

Anglais
(test d'évaluation du degré de compréhension et expression)

Bibliotechnique
(information pour préparer un programme de perfectionnement)

Comptabilité - tenue de livre
(information pour activités spécifiques)

Sténographie
(test de vitesse - puis ré-apprc -

priation des sténogrammes selon la méthode apprise. Puis exercices de perfectionnement à l'aide du télé-script.

c) Des activités à caractère humain:

Relations humaines
(savoir - savoir-faire - savoir-être

Relations publiques
(savoir - savoir-faire - savoir-être

8.3 - La fixation d'objectifs d'apprentissage a originé du S.E.A. a été approuvée par les directeurs de personnel, discutée avec les personnes ressources, finalisée avec les participants.
(lors de la 1º rencontre)

8.4 - Le processus utilisé a été celui-ci dans la majorité des cas:

- projet théorique (S.E.A. et animateur
- appropriation par les participants qui apportent les correctifs nécessaires.

8.5 - L'instrumentation a été très simple syllabus - correction - adoption - action - letout grâce à des échanges dans le groupe.
A chaque petite étape (½ journée) évaluation sommaire et ré-ajustements nécessaires.

8.6 - CONDITIONS FACILITANTES:

- Ouverture d'esprit des animateurs personnes-ressources.

- Implication des participants.

- Collaboration des intervenants.

- Impression assez marquée qu'on était à bâtir un projet collectif dans chaque groupe et chacun s'est impliqué personnellement.

8.7 - CONDITIONS CONTRAIGNANTES:

- Instrumentation pauvre. On fabriquait au fur et à mesure.

- Les rôles respectifs mal cernés.

- Stratégie floue, manque de leadership par peur de tuer l'initiative des participants, encadrement imperceptible.

9º étape - CONCEPTION D'UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE

10º étape - PRESENTATION DU PROGRAMME

9.1 - Ces deux (2) étapes nous apparaissant comme le résumé d'articulations effectués dans des étapes antérieurs. Nous reconnaissons un certain bien-fondé à concevoir un programme d'apprentissage, mais alors il faudrait peut-être, selon nous, y intégrer des étapes précédentes pour éviter le morcellement (phalange-phalangine - phalangette).

9.2 - D'autre part, suite à une expérience pilote, il nous apparaît qu'un programme même structuré peut permettre une adhésion plus valable aux activités, une motivation plus poussée, et une session plus intéressante parce qu'il y aura moins de zones grises.

9.3 - En effet, si "l'input" des participants est bien cerné, identifié, clarifié, si les objectifs opérationnels sont bien spécifiés, définis, alors la conception du programme se fera plus facilement, la présentation sera mieux encadrée, les chances d'atteindre les objectifs retenus seront meilleurs, et la situation souhaitée apparaîtra comme observable,

"appétissante", motivante, pour des participants qui ont le goût d'être "heureux" dans leur "peau" et dans leur travail.

9.4 - Si ces deux (2) étapes n'ont pas été isolées c'est que personne n'en a vu la pertinence. Nous étions plutôt dans un processus d'essais et d'erreurs, d'expérience-pilote, de formation sur mesure non structuréeau plan organisationnel.

11° étape - SESSION

11.1 - Etant donné que la session comprenait de nombreuses activités, incluant de nombreux participants, des contenus variés, des méthodes différentes, voici le veçu de chaque activité.

11.2 - Français écrit PSAT 101-74

L'animatrice, en même temps personne ressource a rencontré trois (3) groupes de secrétaires avec lesquelles les objectifs ont été clarifiés . Finalement, on a retenu que trois (3) journées seraient consacrées au participe passé (notions - règles - exercices). Afin d'être capable de maîtriser cette difficulté. Utilisant du matériel déjà employé au cours secondaire commercial, le professeur a usé du cours magistral, du travail en équipe et personnel, de réponse à des questions précises, du retour sur des points mal compris. Au terme de l'activité, l'évaluation des participants a été très positive au point de prévoir une relance avec des difficultés spécifiques: structure de la phrase et ponctuation. Nous retenons comme émergente une condition facilitante: L'ouverture et la compétence de l'animatrice - personne ressource.

11.3 - Méthodes de classement PSAT 103-74

Pour cette activité, un syllabus très précis avait été préparé par un professeur en "Techniques de secrétariat", qui effectivement n'a pas donné "le cours". L'animatrice et personne-ressource a longuement préparé le contenu proposé, et a fait l'acquisition de matériel spécialisé. Trois (3) groupes ont accepté le syllabus tel quel. Les participants ont appris une nouvelle technique et ont perfectionné leur savoir-faire. Des échanges entre participants issus d'un même organisme ont renforcé les nouveaux savoir-faire. Au terme des deux (2) journées prévues, trois (3) groupes de secrétaires voulaient utiliser dans leur travail leurs nouvelles compétences. C'est le sens de l'évaluation qu'ils ont faite, avec la suggestion qu'on leur permette de voir, ce qui se faisait dans des organismes différents des leurs. C'était leur formule de relance. L'utilisation d'un matériel didactique très approprié semble constituer la condition facilitante qui a émergé.

11.4 - Anglais PSAT 106-74

L'objectif de la rencontre d'une demi-journée était de permettre au personnel de connaître le degré de connaissance de l'anglais de chacun en vue d'un perfectionnement possible. Un test a été administré, corrigé et les résultats ont été communiqués aux participants. Il avait été entendu entre temps que pour le moment, aucun cours d'anglais ne serait organisé en dehors des cours réguliers au terme de l'activité, l'objectif était atteint.

11.5 - Gestion financière PSAT 107-74

L'objectif de l'activité était de permettre aux participants de se situer face à leur perfectionnement. Deux directeurs financiers de Commission Scolaire ont accepté d'aider les participants. Une demi-journée a suffi pour recevoir de l'information, échanger sur les possibilités et décider par où chacun voulait commencer. Le résultat a été tellement diversifié qu'il était pratiquement impossible d'organiser quoi que ce soit. Néanmoins les personnes ressources nous ont suggéré une session en administration et gestion scolaire; mais cela n'a pas eu de suite à cause d'un avis des directeurs de personnel qui n'en voyaient pas la pertinence. Cependant les participants ont été informés des possibilités des cours du soir dans

les domaines qui avaient suscité leur intérêt. Une condition contraignantes nous semble résider dans le fait que pas deux (2) participants n'accomplissaient exactement la même fonction même dans des organismes que tous croyaient régis par les même politiques administratives.

11.6 - Sténographie PSAT 109-74

L'objectif fixé pour une première rencontre était simplement de voir ensemble quoi faire pour se perfectionner en sténographie. L'animatrice personne-ressource a réussi à canaliser l'intérêt des participantes en leur proposant d'utiliser un matériel (téléscript) permettant un perfectionnement individualisé. Mais auparavant, chacune se devait de re-travailler les sténogrammes les plus courants selon la méthode utilisée lors de leur premier apprentissage. Toutes s'y sont prêtées de bon coeur. Par la suite, grâce au téléscript les candidates ont perfectionné leur vitesse individuelle d'écriture. Par cette méthode chaque secrétaire a atteint son objectif personnel de pouvoir répondre adéquatement aux besoins de l'organisme employeur, et par surcroît de s'outiller pour répondre aux exigences d'une promotion à un poste plus élevé. L'animatrice et son initiative nous ont paru conditions facilitantes.

11.7 - Audio-visuel PSAT 110-74

L'objectif de cette activité de rendre des secrétaires d'écoles, des employées de bibliothèque capables d'opérer et d'entretenir de l'équipement et du matériel audio-visuel courant. Vu cet objectif, nous avions la conviction qu'un groupe ne devait pas dépasser une dizaine (10) de personnes pour favoriser une manipulation individuelle du matériel. Le S.G.P.O.E n'a accepté une telle contrainte et le S.E.A. a dû tout concentrer en un seul groupe. Ce qui était prévu arriva. La partie théorique a bien fonctionné; les participants en ont été satisfaits. Mais, la grosse partie pratique a littéralement "floppé" à cause de l'encombrement du nombre. Le professeur, jugé excellent dans d'autres groupes, n'a pu amener celui-ci à atteindre l'objectif. Les participants sont unanimement sortis déçus. Le S.E.A. et les directeurs de personnel ont par la suite décidé de ne pas répéter l'expérience tant qu'existerait la contrainte administrative.

11.8 - Bibliotechnique PSAT 112-74

L'objectif de cette activité était de regrouper des employés non-spécialisés ouevrant dans des bibliothèques scolaires. Lors d'une rencontre d'animation, nous avions glané au passage un désir de visiter une bibliothèque assez bien organisée, soit celle du Campus Manicouagan. Le personnel de cette bibliothèque s'est prêté de bonne grâce à favoriser cette visite en répondant auxquestions spontanées. Après le café, il y a eu échange sur les besoins futurs des visiteurs. Il n'a pas fallu longtemps pour constater que ces personnes aspiraient à la formation complète en bibliotechnique. Le S.E.A. s'est engagé à fournir l'information nécessaire à la poursuite de cours d'été notamment à F.X.Garneau. Comme la responsabilité de cette formation incombait à chacun, comme le groupe était restreint, l'objectif visé est atteint face à ce groupe.

11.9 - Tableaux statistiques PSAT 113-74

L'objectif de cette activité était d'en arriver à la fabrication de tableaux statistiques ordonnés, parlants et bien disposés. Devant l'impossibilité de trouver quelqu'un qui accepte d'animer ces rencontres, il a fallu composer avec cette contrainte. Une

secrétaire d'expérience a quand même bien voulu aider ses compagnes tout en se perfectionnant elle-même. Mais elle se refusait à jouer un rôle qui la placerait en autorité sur le groupe. Le directeur du S.E.A. s'est donc chargé de l'animation jusqu'à ce que le travail réel commence. Ceci a constitué une contrainte puisque par la suite le groupe devait s'auto-diriger. De plus, à cause de difficultés à obtenir le local de dactylographie, la 1º demi-journée a été très théorique et le groupe attendait une formule assez magistrale pour passer cette théorie. Durant l'autre demi-journée, grâce au travail sur dactylo, il y a eu une certaine satisfaction et l'objectif a été partiellement atteint. En conclusion, nous avions préconisé une approche autodidacte assistée, le groupe préconisait un encadrement plus structuré.

11.10 - Les activités:

Français commercial PSAT 102
Tenue de bureau PSAT 111

Ne sont plus apparues à l'inscription définitive.

Les activités:

Relations humaines PSAT 104
Informatique PSAT 105
Relations publiques PSAT 108

n'ont pu avoir lieu à cause de difficultés à recruter les personnes-ressources que nous avions visées.

12º étape - ACTIVITE D'EVALUATION

12.1 - Des huit (8) activités qui ont réellement fonctionné, trois (3) seulement ont fait l'objet d'une évaluation systématique entre entervenant et participants. Ce sont Français écrit, Méthodes de classement et Sténographie. Nous remarquons incidemment que ce sont les activités qui ont fonctionné le mieux.

a) Français écrit: Au point de départ l'objectif était bien clarifié avec les personnes en place. Tout au cours du déroulement, on a conservé comme ligne de cheminement l'atteinte de cet objectif. A la fin de l'intervention, une période a été consacrée à un retour sur l'expérience vécue et ce par l'expression orale des satisfactions, insatisfactions, correctifs à amener et surtout poursuite de l'objectif global à travers d'autres sujets spécifiques.
(ponctuation, structure de la phrase). L'animatrice a fait rapport au S.E.A.

b) Méthodes de classement: L'objectif proposé a été "acheté" par les participants. Toutefois, au cours de l'activité, on a éprouvé cer-

taines difficultés à le couvrir entièrement. Une évaluation orale puis écrite a permis de constater d'une part qu'on a apprécié les notions théoriques vues, les moyens utilisés (matériel surtout) les exercices faits. Mais on a signalé que le vocabulaire employé dans le syllabus laissait soupçonner de nouvelles techniques, ce qui ne fut pas le cas pour la majorité des participants. Comme relance, on suggérait d'approfondir les méthodes les plus courantes dans le monde scolaire par des visites, échanges d'expériences et même de déborder pour voir ce qui se faisait dans le monde industriel.

c) Sténographie: Le groupe partait d'un but assez vague: voir ce qu'on pouvait faire comme cours de sténographie. Des objectifs plus précis sont nés d'une première rencontre. Par la suite une vérification quotidienne a permis un ré-ajustement constant pour atteindre le perfectionnement désiré. L'évaluation finale écrite a manifesté la satisfaction très grande des participants sans même une relance nécessaire. Le ré-investissement est apparu très pro-

bable du fait que des gestes précis ont été mentionnés. Au terme de l'activité on a constaté la valeur de l'enseignement individualisé et de l'approche autodidacte assistée.

N.B. Quant aux cinq (5) activités, des contraintes jugées valables dans les circonstances n'ont pas favorisé une évaluation aussi systématique.

13° étape - RELANCE

14° étape - EVALUATION DE L'INTERVENTION

13.1 - Dans le but de bien traduire ce qui s'est fait pour les étapes 13 et 14, pour ne pas trahir le vécu tel que dit par le groupe initial, nous préférons fournir le procès-verbal d'une réunion dite d'évaluation 1974-75 et de relance entendue comme poursuite d'un programme pour 1975-76. On pourra retenir tous les éléments pertinents et surtout prendre connaissance du climat dans lequel nous avons opéré.

COLLÈGE RÉGIONAL DE LA CÔTE-NORD

PREMIERE RENCONTRE DES RESPONSABLES DE

FORMATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET C.E.G.E.P.

Procès-verbal de la réunion tenue le 22 septembre 1975
à 13:30 au Siège Social 275 Boul. Lasalle Baie-Comeau Prov. Qué.

Sont présents:

MM André Buteau, C.S. Régionale Côte-Nord
Roger Lachance, C.S. Bersimis
Réal Richard, Campus Manicouagan
Marc-Eugène Tremblay, Siège Social C.E.G.E.P.
Denis Turbis, Campus Manicouagan

N'ont pu venir:

MM Valère Gagnon, C.S. de Tadoussac
Simon Lavoie, C.S. Manicouagan

1.1 Ouverture

Après un mot de bienvenue, il est entendu que Denis Turbis agira comme président d'assemblée et Réal Richard comme secrétaire. L'ordre du jour est accepté tel que présenté dans la lettre du 12 septembre 1975.

CAMPUS MANICOUAGAN
517, BOULEVARD BLANCHE
HAUTERIVE, QUE.
G5C 2B2 - 589-5707

SIEGE SOCIAL
275, BOULEVARD LASALLE
BAIE COMEAU, QUE.
G4Z 1T2 - 296-2204

CAMPUS MINGAN
25, DE LA VERENDRYE
SEPT-ILES, QUE.
G4R 1H2 - 962-9848

1.2 Evaluation 1974-75

Sous la formule du tour de table, chacun exprime ses commentaires en termes d'expérience à continuer ou de difficultés rencontrées et qu'il faudra dorénavant surmonter. Globalement le bilan de l'année 1974-75 est positif, au dire des personnes présentes. Toutefois, il est des points qu'il faudra corriger au cours de la présente année:

- Réduire le nombre des activités;
- Insister sur la qualité en tenant moins compte de la quantité;
- Etre conscient que l'an dernier constituait une opération de rodage;
- Insister pour que l'information atteigne toutes les personnes impliquées, (Direction du Personnel, Direction d'Ecole et des candidats eux-mêmes).
- Les directeurs du Service du Personnel ont surtout relevé les difficultés pour que l'opération soit améliorée en corrigeant ce qui a été négatif.

Denis Turbis communique aux membres le contenu d'une conversation téléphonique avec Guy Dupont qui fournit les informations suivantes:

- La formule de la table régionale que nous avons mise de l'avant est porteuse d'avenir;
- le C.E.G.E.P. de Limoilou utilise cette année une formule semblable à la nôtre;
- au niveau provincial, les participants préfèrent des activités multiples, différentes, courtes;
- nous avons développé une bonne formule et, ce faisant, au niveau provincial, nous sommes d'avant-garde.

- Il nous invite à poursuivre dans le même sens;
- sur le plan syndical, les participants aiment cette formule d'activités courtes qu'ils peuvent évaluer à très court terme;
- c'est la formule utilisée dans les industries;
- l'an dernier trente-et-un (31) C.E.G.E.P. ont participé à des activités de perfectionnement;
- le budget affecté à cette opération était de $250,000. Une somme de $226,000. a été dépensée et plus de 5,000 personnes en ont profité..

1.3 Correspondance

- Les membres sont informés de deux lettres de Gilles Meilleur en date du 7 mai 1975 et du 3 juillet 1975. (cf copie en annexe)
- Lecture est faite d'une lettre adressée à Guy Dupont en date du 3 septembre 1975 pour établir les prévisions d'activités et les implications financières de ces activités.
- 420 périodes d'activités ont été prévues pour 1975-76;
- un montant de $12,520. a été demandé au S.G.O.E. pour réaliser ces activités. (copie de la lettre du 3 septembre 1975 en annexe)

1.4 Besoins 1975-76

Pour aborder cette question, le groupe se pose une triple interrogation à savoir:

1- Combien de types d'activités suite à l'expérience de l'an dernier?

2- La politique de 6 jours de perfectionnement maximum sur le temps de travail est-elle à conserver?

3- Comment administrerons-nous les activités pour lesquelles les candidats se sont inscrits, activités qui n'ont pas eu lieu l'an dernier?

1.41 - Le groupe a pris conscience que l'an dernier 13 activités avaient été préparées et à la pré-inscription onze (11) seulement ont été retenues.

- A l'inscription trois (3) activités d'une demi-journée ont été retenues et complétées.

- Des cinq (5) restantes soit: Français, Comment noter des tableaux statistiques, Initiation à l'audi -visuel, Méthode de classement et Sténographie, chacune a constitué un (1) ou plusieurs groupes.

- Vu l'expérience de l'an dernier, nous faisons un triage des activités:

a) Comment monter des tableaux statistiques disparaît selon le voeu de tous;

b) Initiation à l'audio-visuel ne paraîtra pas sur notre liste afin de préciser avant tout le besoin au niveau du contenu;

c) L'anglais disparaît lui-aussi parce que le S.G.P.O.E. ne le considère pas comme perfectionnement pertinent;

d) Nous retenons Français, Méthode de classement et Sténographie;

e) Nous remettons en liste une courte activité en bibliotechnique pour évaluer la pertinence d'un cours tiré des cahiers de l'enseignement collégial;

- Nous retenons également Comptabilité et Gestion financière pour préciser quel genre d'activités susceptible de répondre aux besoins des personnes oeuvrant dans ce secteur.

f) Finalement, Relations Humaines, Relations Publiques et Informatique sont présentés de nouveau, étant donné que nous possédons déjà toute une liste d'inscriptions dans ces 3 activités.

1.42 La deuxième question touche la politique des 6 jours. Après une courte discussion, il est convenu de maintenir cette politique dans les mêmes termes que nous l'avions préconisée l'an dernier.

1.43 La troisième question touche les cours de Relations Humaines, Relations Publiques et Informatique. Le groupe prévoit qu'une relance sera faite pour éviter que les personnes inscrites à ces cours perdent foi dans les prévisions que nous ferons.

1.5 Modalités d'opération

A- Le groupe aimerait que les cours qui n'ont pas été donnés l'an dernier soient l'objet d'un traitement spécial, par exemple que l'on contacte par téléphone ces personnes et qu'elles puissent s'inscrire cette année.

B- Forts de l'expérience de l'an dernier, nous croyons pouvoir commencer notre processus à partir des pré-inscriptions et nous nous donnons comme objectif de faire en sorte que les activités puissent commencer vers le 15 octobre.

C- Nous fournirons au Directeur du Personnel la documentation nécessaire pour assurer la diffusion des formulaires de pré-inscription. Le S.G.P.O.E. nous fournira à cette fin des papiers gommés contenant les noms et adresses des personnes des organismes d'enseignement.

D- Pour éviter les zones grises pendant lesquelles le surcroît de travail empêche une bonne disponibilité du personnel, les activités se tiendront en octobre et novembre, février mars et avril.

E- En principe, on évitera les lundis avant-midi et les vendredis après-midi.

F- Les activités pourront avoir lieu de préférence l'après-midi.

1.6 Varia

La prochaine réunion n'est pas fixée quant à la date, c'est le processus qui déterminera quand elle se tiendra. Les personnes présentes veulent une rencontre au moment où les inscriptions seront entrées, l'horaire préparé et les activités prévues. L'objet principal de cette réunion sera d'officialiser tous ces éléments.

Il est 15 h 00 et la séance est levée.

Réal Richard
Responsable de la Formation professionnelle

Denis Turbis
Directeur de l'Education des Adultes

CONCLUSION

En guise de conclusion, il nous apparaît oiseux de redire en d'autres mots ce qui a déjà été exprimé de façon complète, croyons-nous en décembre 1975.

Dans le document qui suit, nous avions colligé une chronologie des évènements, une description sommaire des activités, une description des interactions, énumération des facteurs déterminants, enfin une conclusion qui demeure valable. On pourra s'en servir comme un tout qui résume le cadre d'opération de PSAT 1974-75.

ANALYSE DESCRIPTIVE D'UNE ACTIVITE EN FORMATION SUR MESURE

HAUTERIVE, LE 8 DECEMBRE 1975

EDUCATION DES ADULTES

ANALYSE DESCRIPTIVE D'UNE ACTIVITE EN FORMATION SUR MESURE

Perfectionnement des personnels de secrétariat administratif et technique, des personnels des organismes d'enseignement (PSAT)

A- Chronologie des évènements et description du contexte global:

12 juin 1974 - Circulaire du SGPOE

25 juin 1974 - Politique du SGPOE

24 sept 1974 - Relance du SGPOE

27 sept 1974 - Convocation par le S.E.A. des directeurs de personnel des organismes concernés.

- Acceptation de l'offre du SGPOE
- Partage des responsabilités
- Rédiger le questionnaire d'enquête
- Dresser la liste des personnels touchés par l'offre du SGPOE
- Echéancier
- Lettre d'intention au SGPOE

9 oct 1974 - Le questionnaire d'enquête est rédigé

17 oct 1974 - La liste des personnes est complétée

31 oct 1974 - Directive du SGPOE Ex: échéance de l'expression des besoins

1 nov 1974 - Réunion des responsables

- Evaluation du travail accompli par Guy Dupont du SGPOE
- Analyse des besoins (29 types de besoins)
- Regroupement des besoins et décisions quant aux priorités (13 types sont retenus)
- Le cas isolé de Forestville
- Action: a) à partir des besoins analysés, rédaction par le S.E.A. de 13 projets de syllabus.
  b) une feuille de pré-inscription sera envoyée à chaque personne avec le syllabus.

- Echéancier
- Recherche des personnes ressources

12 nov 1974 - Rencontre à Québec (Guy Dupont et Denis Turbis)
Procédures administratives

19 nov 1974 - Animation des personnes de Forestville (Lachance, Buteau, Turbis)

19 nov 1974 - Echec à Bergeronnes

27-28 nov 1974 - Animation Baie-Comeau, Hauterive

29 nov 1974 - Réunion des responsables

- Information
- Réactions devant pré-inscription
- Actions: 11 types conservés
  calendrier d'opération
  modalités de prestation
  personnes ressources à engager
  lieu des activités

6 déc 1974 - Réunion des responsables

- Acceptation des regroupements
- Projet d'horaire accepté
- Inscription définitive
- Entrée officielle du S.E.A. comme porte-parole auprès des clients.

14 jan 1975 - Réunion des responsables

- Décision quant aux personnes ressources
- Début des activités 10 février
- Information définitive aux clients

17 fév 1975 - Acceptation définitive par le SGPOE

Février, mars, avril et mai

- Déroulement des activités
- Evaluation de chacune

31 jui 1975 - Réclamations au SGPOE

10 sep 1975 - Paiement par le SGPOE

22 sep 1975 - Réunion des responsables
- Evaluation 1974-75
- Relance

Globalement, il a été heureux d'obtenir la collaboration des Directeurs de personnel. L'organisation a été trop minutieuse et a demandé beaucoup de temps. Le nombre d'activités était grand et la variété tombait dans l'hyper-choix, choses qui ont été corrigées en cours de route.

B- Description des opérations, des objectifs, des orientations et analyse de leur fonctionnalité.

1- Eléments d'intervention

Selon un système-clients, ce sont eux qui ont exprimé leurs besoins, mais les directeurs de personnel étaient là pour établir les priorités. Le S.E.A. n'agit que comme ressource auprès des directeurs. Contact: directeur-client et client-directeur.

A partir des besoins exprimés et tamisés par les directeurs, le S.E.A. propose des objectifs-contenus- méthodes et évaluations en contactant des spécialistes susceptibles de répondre aux besoins. Ce travail est approuvé par eux avant d'être présenté aux clients. De la part de ceux-ci, aucune modification n'a été effectuée. Hypothétiquement, ils acceptaient le modèle proposé. Cependant, au cours des activités, certaines modifications ont été faites pour mieux répondre aux besoins des participants, dans un objectif de souplesse.

Toutefois, nous sommes conscients d'une certaine fonctionnalité en raison d'une motivation préjugée trop grande venant des clients. De plus, l'hyper-choix a joué contre une réponse adéquate aux besoins. L'encadrement par les directeurs a été trop lâche et le temps entre l'expression du besoin et sa réponse a été trop long. Dans l'ensemble, une

fonctionnalité lourde mais qui a porté de bons fruits.

C- Description des interaction des différents agents et de la dynamique du fonctionnement

- Intéraction Directeurs-S.E.A.
  - tout a été positif, collaboration, implication et même efficacité.

- Interaction Directeurs-clients
  - beaucoup à améliorer

- Interaction S.E.A.-clients
  - très lourd, contacts difficiles, remous de mécontentement, trop de "tatawinage", personnel réparti sur un trop vaste territoire, beaucoup d'endroits et peu de monde à chaque endroit, mais dans l'ensemble, il s'est fait beaucoup de choses.

- Interaction S.E.A.-personnes ressources
  - dans l'ensemble, ça été bon mais pauvreté de ressources sinon absence face à des activités prévues.

- Interaction ressources-clients
  - très positif, place à amélioration

- Interaction S.E.A.-SGPOE
  - grande collaboration malgré l'abondance de "paperasse", évaluation du SGPOE: un des meilleurs projets de la province. Le Collège de Limoilou cette année agit dans le même sens.

D- Les facteurs déterminants et leur poids sur l'intervention.

Nous croyons avoir identifié tous les facteurs déterminants en traitant les trois (3) premiers points. Cependant, voici selon nous, les éléments les plus dynamiques.

- Le fait que l'employeur, par le SGPOE, avait été sensibilisé a permis au S.E.A. de s'introduire plus efficacement.

- La formation d'un comité de travail pour coordonner; l'analyse des besoins de perfectionnement, de dégager les priorités, de planifier la programmation, la réalisation et l'évaluation des activités de perfectionnement.

- Le contact direct entre employeurs et employés face à l'identification des besoins et des priorités.

- Les activités ont été données durant les heures normales de travail.

- La co-responsabilité des membres du comité de travail.

E- Conclusion

Sur le plan pédagogique il est capital que les responsables et surtout les animateurs soient fortement imprégnés du concept de Formation sur mesure pour éviter que le tout revienne à une formule magistrale.

Pour répondre adéquatement à cette exigence il faudrait que les animateurs soient disponibles afin de participer aux phases pédagogiques nécessaires à la bonne marche d'une activité sur mesure de ce genre.

Les implications organisationnelles sont nombreuses et jouent sur plusieurs plans . Les interactions énumérées dans ce document identifient très bien toutes les implications d'organisation.

L'administration d'une démarche comme celle-ci s'inscrit dans la procédure administrative de la DGEA concernant les cours de Formation professionnelle à temps partiel.

Nous annexons à cette analyse le document relatant en totalité toutes les phases qui ont permis la réalisation de ces activités de Formation sur mesure.

Le 8 décembre 1975.

Un dernier mot touche le présent travail. Nous sommes d'avis que les quatorze (14) étapes fractionnent beaucoup une démarche plus globale. Dans l'opération, nous avons posé des gestes dictés souvent par les évènements. Nous aurions préféré un morcellement moins grand; même nous proposerions qu'on s'en tienne aux six (6) étapes du plan initial. C'est pourquoi nous suggérons les regroupements suivants:

I - LES BESOINS: (une situation problématique laisse émerger une volonté de changement).

ETAPE 1 - Identification de la situation.

ETAPE 2 - Identification des besoins et des ressources du commanditaire.

ETAPE 3 - Identification des besoins et des ressources des participants.

ETAPE 4 - Diagnostic de la situation.

II - INTERVENTION: (projet ayant pour objectif de corriger la situation problématique de telle sorte qu'une situation souhaitée puisse se réaliser.

ETAPE 5 - Définition des objectifs de l'intervention.

ETAPE 6 - Rédaction du projet.

ETAPE 7 - Présentation du projet.

III - PROGRAMME D'ACTIVITES: (l'objectif global du projet se traduit en objectif spécifiques d'apprentissage devant permettre aux participants de changer la situation problématique).

ETAPE 8 - Fixation des objectifs d'apprentissage.

ETAPE 9 - Conception d'un programme d'apprentissage.

ETAPE 10- Présentation du programme.

IV - OPERATIONNALISATION DU PROGRAMME
(le programme d'activités est accepté par les intervenants)
- commanditaire, organisme dispensateur - participants - la méthode, le matériel l'horaire, etc... sont déterminés et la session se déroule dans le temps.

ETAPE 11- La session.

V - EVALUATION: (les objectifs ont-ils été atteints? Correctifs à apporter, la situation problématique va disparaître si les participants posent les gestes nécessaires (lesquels). D'autres activités sont-elles à prévoir?

ETAPE 12 - Activité d'évaluation.

ETAPE 13 - RELANCE

ETAPE 14 - Evaluation de l'intervention.

VI- UN PRINCIPE DE FONCTIONNEMENT

La participation des personnes impliquées devient à la fois fin et moyen. Au terme du projet, les participants ont eu l'expérience de se changer pour changer quelque chose. D'autre part, la participation aux besoins nés de la situation problématique, elle permet aussi de réaliser la situation souhaitée là impliquant directement les porteurs de ces besoins. C'est le contraire du parachutage de solutions toutes faites, à allure technocratique.